

Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hrsg.)



LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hrsg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität



2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Birte Lämmle
b-laemmlle.de

Bestellnummer: 6004740
ISBN (Print): 978-3-7639-6071-2
DOI: 10.3278/6004740w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information 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.

Inhalt

<i>Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Heike Solga</i> Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel	5
<i>Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Lisanne Heilmann, Christopher Stammer</i> Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität	13
<i>Gregor Dutz, Johannes Hartig</i> Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018	65
<i>Frauke Bilger, Alexandra Strauß</i> Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018	79
<i>Lisanne Heilmann, Anke Grotlüschen</i> Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit	115
<i>Christopher Stammer, Klaus Buddeberg</i> Geringe Literalität und Lebenssituation	143
<i>Christopher Stammer</i> Literalität und Arbeit	167
<i>Klaus Buddeberg, Anke Grotlüschen</i> Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen	197
<i>Klaus Buddeberg</i> Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen	227
<i>Lisanne Heilmann</i> Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen	255
<i>Gregor Dutz, Anke Grotlüschen</i> Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen	287
<i>Gregor Dutz, Frauke Bilger</i> Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener	323

<i>Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Anke Grotlüschen, Johannes Hartig, Lisanne Heilmann, Christopher Stammer</i> Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018	353
<i>Franziska Bonna, Klaus Buddeberg, Anke Grotlüschen, Marianne Hirschberg</i> Literale Praktiken von ambulant betreuten Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen	369

Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel

ANKE GROTLÜSCHEN, KLAUS BUDDERBERG, HEIKE SOLGA

Im Mai 2019 wurden die mit Spannung erwarteten Ergebnisse der zweiten Level-One-Studie veröffentlicht, und zwar unter dem Titel „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“. Die Zahl der gering literalisierten Erwachsenen ist unter den 18- bis 64-Jährigen im Jahr 2018 um mehr als eine Million Erwachsene geringer als in der Vergleichsgruppe im Jahr 2010. Eine der zentralen Fragen betrifft die Ursachen der Veränderung.

Die Konferenz der *Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* richtete sich 2019 thematisch auf Literalität und Teilhabe. In zehn Foren wurden die Ergebnisse der LEO-Studie der Fachöffentlichkeit vorgestellt, flankiert durch eine Broschüre und einen Videovortrag. Es stellte sich schnell heraus, dass die vorbereiteten Beiträge nicht die Frage beantworten konnten, die in der Öffentlichkeit am stärksten drängte: Der Vergleich der zwei Erhebungszeitpunkte rief die Frage hervor, wie sich die Veränderungen im Trend begründen lassen können.

Eine weitere Videovorlesung folgte. Sie trägt den Titel „Drei Fragen an die LEO-Studie“. Die erste dieser drei Fragen richtet sich darauf, wie viele Menschen an Alphabetisierung und Grundbildung teilgenommen haben. Die Teilnahmezahlen in der *Alphabetisierung* erscheinen zu klein, um die Veränderung zu begründen. Teilnahmezahlen an *Grundbildung* im weiteren Sinne sind erheblich höher. Es ist aber unklar, ob in den fraglichen Kursen die Schriftsprache unterrichtet wird. So ist die Frage, wie viele Erwachsene sich individuell verbessert haben, nur sehr begrenzt zu beantworten.

Die zweite Frage, ob sich die Bevölkerungszusammensetzung der 18- bis 64-Jährigen verändert hat, lässt sich demgegenüber relativ gut statistisch bearbeiten und beantworten. Aus dem Datenbestand sind zwischen 2010 und 2018 die acht ältesten Jahrgänge ausgeschieden, dabei handelt es sich um Jahrgänge mit durchschnittlich kürzerem Schulbesuch und durchschnittlich geringerer Weiterbildungsbeteiligung. Neu einbezogen sind die acht jüngsten Jahrgänge mit durchschnittlich längerer Schulbildung.

Die dritte Frage lautet, ob sich Literalität geradezu ohne Fremdeinwirkung sukzessive verbessern würde. Die Antwort weist auf die langfristigen bildungs-, familien-, integrations- und arbeitsmarktpolitischen Veränderungen hin, die Einfluss auf eine höhere Bildungsaktivität und Erwerbsbeteiligung der jeweils 18- bis 64-jährigen Bevölkerung haben. Diese Entscheidungen obliegen den jeweils zuständigen Ressorts. Auffallend ist dabei, dass Integrations- und Arbeitsmarktpolitik mit insgesamt höheren Summen in Grundbildung investieren als Weiterbildungspolitik.

Geringe Literalität statt funktionaler Analphabetismus

Die LEO-Studie 2010 trug den Titel „Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland“. Diese Studie folgte dem Bedarf nach einer Quantifizierung der Zielgruppe, um daraus abgeleitet bildungspolitische Maßnahmen zu etablieren. Die heutige Studie spricht vom *Leben mit geringer Literalität*. Dahinter steht die Erkenntnis, dass Erwachsene durchaus auch bei eingeschränkter Schriftsprachkompetenz ein wirtschaftliches Auskommen finden, familiär eingebunden sind und ihr Leben eigenständig gestalten. Die neuen Fragen richten sich insofern eher darauf, *wie* sich das Leben unter der Bedingung geringer Literalität gestaltet. Dazu wurden Fragen zu Risiken des Teilhabeausschlusses in verschiedenen Lebensbereichen gestellt. Darüber hinaus wurde allerdings auch gefragt, inwiefern mündlich-persönliche Wege gefunden werden, die in hinreichendem Maß Teilhabe ermöglichen.

Es zeigt sich eine Reihe filigraner Ausschlussrisiken. Die mündlichen Wege, Sprachbotschaften und Videos eingeschlossen, werden zwar verwendet, aber sie erlauben eher einen Sockel an Beteiligung als eine Chance auf emanzipierte, gesellschaftskritische Vertretung der eigenen Interessen. So werden gesundheitliche oder politische Informationen durchaus in der Apotheke oder mithilfe der Nachrichten eingeholt. Für die vertiefende Analyse wählen höher literalisierte Personengruppen aber Gesundheitsinformationen im Internet oder die Berichterstattung von Zeitungen. Wer eine zweite Meinung sucht, wer etwas genauer wissen möchte, wer sich mit dem Gehörten noch nicht ganz zufriedengeben kann, profitiert von ausführlicher schriftlicher Information.

Geringe Literalität stellt jedoch bei aller Vulnerabilität keinen vollständigen Ausschluss vom sozialen Miteinander dar. Es handelt sich um eine eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenz, die das Erlesen einzelner Buchstaben, Wörter und kurzer Sätze erlaubt. Erst das Lesen und Schreiben zusammenhängender Texte wird nicht mehr beherrscht. Dabei spielt das Tempo des Lesens und Schreibens eine große Rolle (Gauly et al. 2016). Es ist plausibel, das Lesen und Schreiben zu vermeiden, wenn es sich lange hinziehen würde. Das bedeutet jedoch nicht, dass es völlig ausgeschlossen wäre. Diese Grenzziehung beschreibt den Alpha-Level 1–3, der 2010 als *funktionaler Analphabetismus* bezeichnet wurde. 2018 wird dieselbe Grenzziehung verwendet, auch das Testinstrument ist dasselbe. Allerdings wird die Gruppe der Erwachsenen mit Testleistungen auf dem Alpha-Level 1–3 nunmehr mit einer anderen Bezeichnung beschrieben. Die Studie berichtet von *gering literalisierten Erwachsenen*.

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus wird – nicht zuletzt von *Selbsthilfegruppen* – auch bei korrekter Verwendung als stigmatisierend betrachtet. Darüber hinaus wird bei der medialen Berichterstattung das Adjektiv gern vergessen und so bleibt *Analphabetismus* stehen. Dieser Begriff trifft auf die Zielgruppe jedoch nicht zu, und die Berichterstattung wird dadurch skandalisierend. Es ist daher an der Zeit, einen adäquateren Begriff einzuführen.

Die Vor- und Nachteile wurden inzwischen breit diskutiert. Die wissenschaftliche Fachkultur sieht die geringere Skandalisierung als Vorteil, die Lobbyarbeit lei-

det dagegen unter der mangelnden Schärfe des Begriffs. Die Zielgruppe ist mit dem Begriff besser beschrieben als mit dem funktionalen Analphabetismus, dennoch bleibt der Begriff defizitorientiert, denn die Literalität dieser Gruppe wird als „gering“ bezeichnet. Zielgruppenbezeichnungen suggerieren zudem immer eine Homogenität der Zielgruppe, die die faktische Differenz der Menschen in einer solchen Gruppe unterschätzt. Personengruppen über nur ein einziges Merkmal zu beschreiben und sie darauf zu reduzieren wird als Essenzialisierung bezeichnet und als unzulässig kritisiert (Schiersmann 1992).

Strategischer Essenzialismus: Zusammenhalten unter einem begrifflichen Dach

Die LEO-Studie stützt sich in dieser Dilemma-Situation auf Lösungen anderer Forschungssegmente. Die postkoloniale Autorin Gayatri Spivak formuliert das Prinzip des „strategischen Essenzialismus“ (Spivak 2009, Überblick bei Nandi 2011). Die Grundidee lautet, dass sich Gruppen bei Anerkennung aller Differenz für strategische Zwecke unter einer Bezeichnung versammeln. So erlangen sie eine hinreichende Größe und können geschlossen für ihre Interessen eintreten – obwohl zugleich bekannt ist, dass sie sich untereinander sehr unterscheiden und dass sie viele Merkmale haben, nicht nur das eine, mit dem sie als *defizitär* oder *anders* adressiert werden. So traten beispielsweise Frauen gemeinsam für das Frauenwahlrecht ein, obwohl die politischen Anliegen der bürgerlichen Frauenbewegung und der emanzipierten Arbeiterinnen beileibe nicht dieselben waren. Ähnlich können gering literalisierte Erwachsene gemeinsam für ihr Anliegen eintreten und aufgrund einer so formulierten Bildungsbenachteiligung einen Nachteilsausgleich einfordern.

Nur an dieser Stelle und nur für diesen Zweck erlaubt sich die Defizitbezeichnung, denn das Defizit begründet den Anspruch auf Nachteilsausgleich. Es hat wenig Sinn zu behaupten, der Begriff der *geringen Literalität* enthalte keine Defizitorientierung. Es schwingt hoffentlich weniger Stigmatisierungs- und Verkürzungsgefahr mit als im Begriff des funktionalen Analphabetismus, aber er bleibt unweigerlich und unausweichlich defizitorientiert. Die Zielgruppe der Betroffenen präferiert den (ebenfalls defizitorientierten) Begriff der *Menschen mit Lese- und Schreibschwäche* (Henning 2019, S. 10). Erst wenn von der Zielgruppe zu den Lernenden gewechselt wird, lässt sich tatsächlich ein ressourcenorientierter Blick einnehmen: *Lernbotschafter*in* und *Lern-Expert*in* stehen hier an erster Stelle (ebd.). Im Gespräch weist Lisa Göbel zudem auf die Bezeichnung der *Menschen auf dem Weg zur Schrift* hin (Grotlüschen et al. 2019).

Über Arbeit und Familie hinaus

LEO 2010 konnte soziodemografische Variablen auf geringe Literalität beziehen. Berichtet wurde über Arbeit, Familie, Erstsprache, Alter, Geschlecht und Weiterbildung. Im Rückblick ist es erstaunlich, wie so wenige Variablen eine so große öffentliche Wirkung entfalten konnten. Typisch war jedoch der Befund, dass die *Mehrheit* der gering literalisierten Erwachsenen an allen Bereichen teilhat, während die Zielgruppe zugleich einem hohen *Ausschlussrisiko* ausgesetzt ist. Während beispielsweise die Mehrheit berufstätig ist, ist zugleich ein überproportional großer Anteil vom Erwerbsleben ausgeschlossen. Dieser doppelte Befund wird in der zweiten LEO-Studie mit dem Begriff der *Vulnerabilität* bezeichnet.

Die neue LEO-Studie kann schon zur Arbeit wesentlich differenzierter berichten, von Bewerbung, Arbeitsvertrag und Arbeitnehmer*innen-Rechten, von Anerkennung und Weiterbildungsmöglichkeiten. Auch die Familie ist genauer beschrieben, von Vorlesen über Schulanmeldung bis zum Büchereibesuch reichen die Differenzierungen. Die Weiterbildungsdaten zeigen, wie wichtig eine Verzahnung zwischen Deutschkursen und Grundbildung ist, und sie weisen auf die Bedeutung von betrieblicher Grundbildung ebenso hin wie auf die Rolle der Volkshochschulen. Im Bereich der Migration zeigt sich, dass es vielmehr um Mehrsprachigkeit geht als um die Zuwanderung – es ist an der Zeit, Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen. Darüber hinaus wurde LEO mit Testaufgaben des international vergleichenden *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) verlinkt. Schlussendlich werden Daten einer lokalen Erhebung zu literalen Praktiken berichtet, die sich auf Menschen mit Behinderung beziehen.

Praktiken und Grundkompetenzen in vier Domänen

Besonders innovativ sind in der aktuellen LEO-Studie die vier Domänen der Grundbildung. Aufbauend auf der Interviewstudie von Euringer (2016) werden die Bereiche digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Grundbildung in der Erhebung mitgeführt. Mit Selbstauskünften berichten die Befragten über die Häufigkeit entsprechender *Praktiken*. Hier zeigt sich überwiegend, dass trotz eingeschränkter Literalität eine recht beeindruckende Lese- und Schreibleistung erbracht wird. Unklar ist dabei, ob sie erfolgreich ist – oder ob beispielsweise bei einem selbst ausgefüllten Überweisungsformular gelegentlich Fehler gemacht wurden.

Dem gegenüber zielen die Fragen der *funktional-pragmatischen Grundkompetenzen* eher auf das Selbstvertrauen, entsprechende Aufgaben auch *erfolgreich* ausführen zu können. Typische Fragen lauten daher, ob sich Erwachsene beispielsweise selbst die Fähigkeit zusprechen, einen geeigneten Stromanbieter auszuwählen oder Unterstützung im Falle psychischer Probleme zu finden.

Die Fragen, die auf kritische Einschätzung alltäglicher Angelegenheiten zielen, reichen anschließend über das Funktionieren hinaus. Hier geht es um *kritisch-hinter-*

fragende Grundkompetenzen. Erfragt wird, ob alltägliche Zusammenhänge *beurteilt* werden können, beispielsweise die Glaubwürdigkeit einer Nachricht im Internet.

LEO 2018 ist damit auf internationalem Gebiet – unbescheiden gesagt – bahnbrechend. Eine andere Literalitätsstudie mit vergleichbar umfassender Hintergrundbefragung liegt derzeit nicht vor. Der LEO-Fragebogen wurde bereits im April 2019 veröffentlicht und übersetzt. Anfragen zur Sekundärnutzung des Datensatzes trafen bereits am Tag der LEO-Veröffentlichung ein. Von besonderem Interesse sind derzeit die Praktiken. Hohe Aufmerksamkeit erreichen jedoch auch die Fragen nach funktionalen, subjektiven Kompetenzeinschätzungen und die (Un-)Sicherheit vieler gering literalisierter Erwachsener bei der kritischen Beurteilung alltäglicher Angelegenheiten.

Diese wissenschaftlich hochinteressanten Differenzierungen in der Studie LEO 2018 verdanken sich der Fürsprache der Fachabteilung im Bildungsministerium und in der Kultusministerkonferenz. Mit Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit wurde seit 2011 eine *Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung* eingeleitet, gefolgt von einer *Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* mit einer Reihe von Partnern aus Fachöffentlichkeit und Zivilgesellschaft. Auf Länderebene wurden Fachstellen und Grundbildungszentren eingerichtet.

Die damalige Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Johanna Wanka eröffnete nicht nur die Dekade, sondern stellte der LEO-Studie auch einen Wissenschaftlichen Beirat zur Seite. Dieser Beirat musste in drei ganztägigen Workshops die Anlage der Studie, die Pretest-Ergebnisse und die Ergebnisse des Hauptlaufs in allen Facetten nachvollziehen und beraten. Dabei wurde die jeweils spezifische Expertise durch das gesamte LEO-Team umfassend in Anspruch genommen. Zuletzt wurden alle Beiratsmitglieder in die Präsentation der Ergebnisse eingebunden, sodass in erheblichem Ausmaß Abstimmungs- und Vorbereitungsarbeit entstanden ist. Ohne die Vorgabe von Ministerin und Fachabteilung – zu danken ist Dr. Peter Munk, Dr. Jutta Illichmann und Thomas Bartelt – hätte sich die Hamburger Arbeitsgruppe nie angemaßt, eine solche Liste von Koryphäen für LEO in Dienst zu nehmen. Das Team und die Sprecherin des Beirats bedanken sich bei allen Beiratsmitgliedern für die kritische Analyse in der Vorbereitung und die uneingeschränkte Unterstützung bei der Ergebnisvorstellung. Dem Beirat gehören an (in alphabetischer Reihenfolge):

- Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen
- Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Johannes Hartig, DIPF Frankfurt
- Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Berlin
- Prof. Dr. Carola Iller, Universität Hildesheim
- Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
- Prof. Dr. Corinna Kleinert, LIfBi, Universität Bamberg
- Prof. Dr. Nele McElvany, Technische Universität Dortmund
- Prof. Dr. Beatrice Rammstedt, GESIS Mannheim
- Prof. Dr. Doris Schaeffer, Universität Bielefeld

- Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
- Prof. Dr. Heike Solga, Wissenschaftszentrum Berlin (Sprecherin des Beirats)

Vorgestellt wurde die LEO-Studie 2018 von der Bildungsministerin Anja Karliczek in einer eigens anberaumten Pressekonferenz. Auch hier war das persönliche Engagement für das Anliegen der Alphabetisierung und Grundbildung deutlich erkennbar. Zu Recht würdigte die Ministerin besonders die Lernenden und ihre Öffentlichkeitsarbeit. Der Kultusministerpräsident Alexander Lorz, der durch die vielfältigen Aktivitäten in seinem Bundesland Hessen mit der Alphabetisierung und Grundbildung gut vertraut ist, transportiert die Kernbotschaft zu den LEO-Ergebnissen: Die Zahlen sind ermutigend, jedoch muss für die verbleibenden gering literalisierten Erwachsenen ein geeignetes Angebot ausgebracht werden. Dass diese Botschaften ihren Weg in die Öffentlichkeit gefunden haben, verdankt sich dem uneingeschränkten Engagement der Koordinierungsstelle Alphabetisierung, die parallel zueinander sowohl die Dekadenkonferenz als auch die Pressearbeit zu bestreiten hatte. Dem schließen sich die Autorinnen und Autoren dieses Bandes an.

Team und Beirat der LEO-Studie bedanken sich bei den langjährigen Partnern und Partnerinnen. Das betrifft insbesondere Frauke Bilger und Alexandra Strauß von Kantar, die sich wie immer mit voller Leidenschaft und einem immensen Arbeitspensum in die Umsetzung der LEO-Studie eingebracht haben. Zu danken ist weiterhin Prof. Dr. Johannes Hartig, Arbeitsbereichsleiter Educational Measurement am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, dem die statistische Beratung der LEO-Studie obliegt und der diese mit höchster wissenschaftlicher Neugier und Kollegialität umsetzt. Das Teilprojekt der PIAAC-Verlinkung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung durch William Thorn, Senior Analyst im Education and Skills Directorate der OECD in Paris, und durch Anouk Zabal, Senior Researcher im nationalen Projektmanagement PIAAC Deutschland bei GESIS in Mannheim. Die konzeptionellen Vorarbeiten des gesamten LEO-Projekts stützen sich auf weitere Expertise. Für die intensiven Diskussionen bei einem Konzeptworkshop in Niedersachsen gilt unser Dank Dr. Franziska Bonna, Dr. Caroline Euringer, Dr. Barbara Nienkemper und Dr. Jana Wienberg.

LEO-Studien gibt es nicht ohne die beständige und aufmerksame Abwicklung im Hintergrund. Wir danken Kirsten Vittali, die die Studie finanziell sicher durch alle Höhen und Tiefen steuerte. Und wir danken dem Verlag *wbv Media* für die bisherige Betreuung durch Joachim Höper, Judith Linneweber und Klaudia Künnemann. Last, but not least standen dem wissenschaftlichen Team über die Projektlaufzeit engagierte, interessierte und kompetente studentische Unterstützer*innen zur Seite. Unser Dank gilt Anna Heimböckel, Inka van der Linden, Jesper Dannath und Kristin Skowranek.

Literaturverzeichnis

- Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: wbv Media.
- Gauly, Britta; Perry, Anja; Rammstedt, Beatrice (2016): Lebensumstände von Personen mit niedrigeren Lesekompetenzen. Analyse der grundlegenden Lesekomponenten aus PIAAC. Heft 1. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter https://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Broschuere_A4_piaac_final.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Grotlüschen, Anke; Göbel, Lisa; Tröster, Monika (2019): Interview: Grundbildung in die Breite tragen. In: *weiter bilden* (3), S. 53–56.
- Henning, Tim (2019): „(Funktionaler) Analphabet“ oder „(Lerner-)Experte“. Ein Diskurs zur Eigenbezeichnung von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwäche. In: *Alfa-Forum* (95), S. 8–12.
- Nandi, Miriam (2011): Gayatri Chakravorty Spivak: Übersetzungen aus anderen Welten. In: Stephan Moebius (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–139.
- Schiersmann, Christiane (1992): Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (30), S. 40–45.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2009): *Outside in the teaching machine*. New York, NY: Routledge.

Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität

ANKE GROTLÜSCHEN, KLAUS BUDDEBERG, GREGOR DUTZ, LISANNE HEILMANN,
CHRISTOPHER STAMMER

Gliederung

1	LEO 2018	14
2	Anlage der Studie	14
3	Literalität(en) und geringe Literalität	15
3.1	Das Vierer-Gespann der Grundbildung: Die Domänen	16
3.2	Literalitäten/Literacies	17
3.3	Schriftliche und nicht schriftliche Praktiken	18
3.4	Grundkompetenzen (funktional und kritisch)	18
3.5	Teilhabe und Vulnerabilität	19
4	Ergebnisse und Trendbericht zur Lese- und Schreibkompetenz in Deutschland 2018	20
4.1	Vergleich zur ersten LEO – Level-One Studie (2010)	21
4.2	Wie setzt sich die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zusammen?	22
4.3	Wie groß ist der Anteil gering literalisierter Erwachsener an verschiedenen Bevölkerungsgruppen?	26
5	Schriftbezogene Praktiken	39
5.1	Literalität und Mobilität	39
5.2	Literalität und digitale Praktiken	40
5.3	Literalität und finanzbezogene Praktiken	41
5.4	Literalität und politische Praktiken	42
5.5	Literalität und gesundheitsbezogene Praktiken	43
6	Drei Fragen an die LEO-Studie. Einordnung der Ergebnisse	45
6.1	Erste Frage: Grundbildungsteilnahme	46
6.2	Zweite Frage: Bevölkerungszusammensetzung	50
6.3	Dritte Frage: Politische Entscheidungen	54
6.4	Limitationen durch nicht repräsentierte Teile der Bevölkerung	55
	Literaturverzeichnis	55
	Abbildungsverzeichnis	62
	Tabellenverzeichnis	62

1 LEO 2018

Die Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (LEO 2018) erfasst die Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18 bis 64 Jahre) und berichtet dies differenziert für die unteren Kompetenzstufen des Lesens und Schreibens – die sogenannten Alpha-Levels. Die Studie schreibt die Ergebnisse der LEO – Level-One Studie aus dem Jahr 2010 (LEO 2010) fort (Grotlüschen und Riekmann 2012).

Das Ziel der Untersuchung ist es, die aktuelle Größenordnung des Phänomens geringer Lese- und Schreibkompetenz unter Erwachsenen zu erfassen.

Stärker als die Vorgängerstudie widmet sie sich konkreten Fragen von Teilhabe, Alltagspraktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen:

- **Digitale** Praktiken und Grundkompetenzen
- **Finanzbezogene** Praktiken und Grundkompetenzen
- **Gesundheitsbezogene** Praktiken und Grundkompetenzen
- **Politische** Praktiken und Grundkompetenzen
- Schriftbezogene Praktiken im Kontext von **Arbeit, Familie und Alltag**
- Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von **Weiterbildung**
- Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von **Migration und Mehrsprachigkeit**

Dieser Hauptartikel berichtet vor allem über die schriftbezogenen Praktiken. Die folgenden Kapitel widmen auch den Grundkompetenzen entsprechenden Raum.

2 Anlage der Studie

LEO 2018 basiert auf einer Zufallsauswahl von in Deutschland lebenden Personen in Privathaushalten im Alter zwischen 18 und 64 Jahren. Die Nettostichprobe umfasst 6.681 Personen. Sie wurde durch eine Zusatzstichprobe von 511 Personen im unteren Bildungsbereich ergänzt. Befragt wurden Personen, die ausreichend gut Deutsch sprechen, um einer etwa einstündigen Befragung folgen zu können. Die Erhebung ist daher repräsentativ für die Deutsch sprechende Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Die Stichprobe wurde anhand soziodemografischer Eckdaten des Mikrozensus und der Bevölkerungsfortschreibung gewichtet.

Nach der standardisierten Befragung zu verschiedenen Aspekten der Lebenssituation absolvierten die befragten Personen einen Kompetenztest mit Lese- und Schreibaufgaben. Alle 7.192 Personen erhielten einen sogenannten Verankerungstest. Für die Bearbeitung der Aufgaben benötigten die Befragten im Schnitt knapp elf Minuten. Wer bei den vorgelegten Testaufgaben nur wenige korrekte Lösungen erreichte, erhielt weitere einfachere Aufgaben aus einem vertiefenden Test. Bei diesem zweiten Durchgang betrug die durchschnittliche Bearbeitungsdauer sieben Minuten.

Die Interviews wurden durch das Umfrageinstitut Kantar als computergestützte persönlich-mündliche Interviews (CAPI: Computer Assisted Personal Interview) durchgeführt (siehe Frauke Bilger und Alexandra Strauß: Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018, in diesem Band).

3 Literalität(en) und geringe Literalität

In der Tradition der „New Literacy Studies“ (Street 2003) lässt sich Literalität als eine soziale Praxis verstehen, die von Kontext zu Kontext, ja von Person zu Person unterschiedlich ist (Grotlüschen et al. 2019). Diese vielfältigen „Literalitäten“ stehen gesellschaftlich jedoch nicht gleichwertig nebeneinander. Für die deutsche Sprache nehmen Rechtschreibreformen und der Duden schriftsprachliche Konventionen auf und halten somit eine spezifische Literalität fest. Öffentliche Verwaltung, Schulen und Universitäten sind an die Anwendung dieser Literalität gebunden. Dadurch werden diese Konventionen als vermeintlich „richtige“/legitime Literalität in der Gesamtgesellschaft etabliert (vgl. Street 2003; Grotlüschen 2011). Die so determinierte Literalität, im Folgenden als dominante Literalität bezeichnet, wurde im Kompetenztest von LEO 2010 und LEO 2018 gemessen.

Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann. In der Systematik der LEO-Studie wird der Bereich geringer Lese- und Schreibkompetenz mit den Alpha-Levels 1 bis 3 beschrieben (vgl. zu der Systematik der Alpha-Levels vertiefend: Grotlüschen und Riekmann 2012).

- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 1** entsprechen der Buchstabenebene. Dass jemand allenfalls auf der Ebene von Buchstaben literalisiert ist, ist in Deutschland sehr selten.
- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 2** entsprechen der Wortebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Wörter zu lesen oder zu schreiben, sie scheitern jedoch an der Ebene von Sätzen. Selbst gebräuchliche Wörter werden beim Lesen und Schreiben oftmals Buchstabe für Buchstabe zusammengesetzt.
- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 3** entsprechen der Satzebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie scheitern aber an der Ebene zusammenhängender – auch kürzerer – Texte.

Geringe Literalität im Sinne des oben dargelegten Literalitätsbegriffs von LEO 2018 umfasst diese drei Alpha-Levels. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen in ihrer selbstständigen Teilhabe eingeschränkt. So misslingt etwa auch das Lesen einfacher schriftlicher Arbeitsanweisungen.

- Kompetenzen auf dem **Alpha-Level 4** beschreiben eine auffällig fehlerhafte Rechtschreibung auch bei gebräuchlichem und einfachem Wortschatz.

Die Veröffentlichungen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung legen in ihrer Definition von Literalität einen besonderen Schwerpunkt, der auf das Verhältnis von Schriftsprache zu den gesellschaftlichen Minimalforderungen zielt. Geringe Literalität wird dabei häufig über den sogenannten funktionalen Analphabetismus operationalisiert:

„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. [...] Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen, und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.“ (Egloff et al. 2011, S. 14–15)

Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ gilt als stigmatisierend und als ungeeignet für die erwachsenbildnerische Praxis. Zudem hat die Erfahrung seit LEO 2010 gezeigt, dass der Begriff missverständlich, da sehr stark erklärungsbedürftig und zudem in der internationalen Diskussion schwer anschlussfähig ist (vgl. Steuten 2014). Um diesem Umstand gerecht zu werden, verwendet LEO 2018 den Begriff „geringe Literalität“ bzw. „gering literalisierte Erwachsene“ – immer im Hinblick auf die dominante Literalität in Deutschland.

Mit der weiter gehenden Erhebung sozialer (schriftbezogener) Praktiken und Kompetenzen lassen sich in LEO 2018 gesellschaftliche Teilhabe und Teilhabeausschlüsse genauer untersuchen.

3.1 Das Vierer-Gespann der Grundbildung: Die Domänen

Der Begriff der Grundbildung umfasst in dieser Studie die Gesamtheit der einzelnen erhobenen Facetten. Lese- und Schreibkompetenz ist somit ein Teil der Grundbildung. Literalität und Numericalität sollten unseres Erachtens eher gleichrangige Teile von Grundbildung darstellen, auch wenn Numericalität in den UNESCO-Definitionen als Teil des Begriffs Literalität gesehen wird. Literale Praktiken sowie funktionale und kritische Grundkompetenzen ordnen wir ebenfalls dem Grundbildungsbe-
griff unter (exemplarische Darstellung von Praktiken in Grotlüschen et al. 2020). Diese Herangehensweise begründet sich vor allem in der empirischen Analyse von Caroline Euringer, die den Diskurs entlang von ministerialen Zuständigen und Dekadenpartnern rekonstruiert hat (Euringer 2016).

Dabei wird auch deutlich, dass vier Domänen eher unstrittig als Teil von Grundbildung angesehen werden, während die Domäne einer ersten Fremdsprache (Englisch) bei verschiedenen Akteuren nicht mehr als Grundbildung betrachtet wird. Das hat seine Gründe in den förderrechtlichen Konsequenzen der Definition: Angebote der Grundbildung werden in einigen Bundesländern mit höheren Förderquoten ausgestattet.

Aus diesem Grund verhalten sich einige Geldgeber auch eher restriktiv hinsichtlich der Frage, ob Kursangebote schriftsprachliche Elemente enthalten müssen oder nicht – Ersteres führt zur Förderung eines Kurses über Patientenverfügungen und Betreuungsrecht, Letzteres würde alle Sportangebote der Bildungsträger mit einbeziehen.

Die Forschung zur *gesundheitlichen Grundbildung* ist zudem eher darauf ausgelegt, die informierte Entscheidung als Kompetenz zu begreifen. Der Ansatz unterstellt einen aktivierenden Sozialstaat, in dem Bürger*innen ihre Gesundheitsentscheidungen zunehmend selbst zu treffen haben (Grotlüschen 2016).

Ähnliches gilt für die Domäne der *finanziellen Grundbildung*. Das Modell des aktivierenden Sozialstaats hat neben der Umstrukturierung des Gesundheitssektors auch das Altersvorsorge- und Rentenmodell stark verändert. Von der T-Aktie bis zur Riester-Rente wurden Vorsorgeentscheidungen auf die Bevölkerung verlagert. Dem folgt die Einsicht, dass finanzielle Grundkompetenz öffentlich zu fördern ist (Mania und Tröster 2015).

Anders als die gesundheitliche und finanzielle Grundbildung legitimiert sich die Domäne der politischen Grundbildung. Diese speist sich teils aus der Kritik an der seit 2015 entwickelten Domäne „Global Competence“ der OECD-PISA-Studien (Grotlüschen 2017). Darüber hinaus handelte es sich um eine normative Setzung in der Projektkonzeption, die im Diskurs offensichtlich auf fruchtbaren Boden gefallen ist und rasch fortgeschrieben wurde (Löffler und Korfkamp 2016; Menke und Riekman 2017). Dasselbe gilt für die Domäne der digitalen Grundbildung, auch sie kann Legitimation beanspruchen. Als Schulleistungsstudie wird die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (Bos et al. 2014) durchgeführt. Das *Programme for the International Assessment of Adult Competences* (PIAAC) enthält eine Domäne „Problem-Solving in Technology-Rich Environment“ (Rammstedt und Ackermann 2013). Für die LEO-Studie wurde daher ebenfalls normativ gesetzt, dass diese Domäne als Teil der Grundbildung zu verstehen ist.

Dieser *Vierspänner der Grundbildungsdomänen* ist insofern hinsichtlich der finanziellen und gesundheitlichen Grundbildung mit Steuerungsinteressen des aktivierenden Sozialstaats durchsetzt, hinsichtlich der digitalen und politischen Grundbildung mit normativem Bedeutungsüberhang ausgestattet. Das Vierer-Gespann kann und will keine Vollständigkeit beanspruchen. Vor allem die Domäne einer ersten Fremdsprache kann erhebliche Legitimation beanspruchen und müsste in Forschung und Förderung sinnvollerweise aufgenommen werden.

3.2 Literalitäten/Literacies

Literalitäten oder Literacies sind im Deutschen durch zwei Deutungen übersetzt (Euringer 2016), die jedoch nicht immer scharf voneinander getrennt verwendet werden. Einerseits ist die Nutzung von Schrift in speziellen Domänen gemeint, z. B. weist „financial literacy“ auf den praktischen Umgang mit Schriftverkehr im Finanzbereich hin. Andererseits ist damit die Kompetenz in speziellen Domänen gemeint, z. B. gehört es zur finanziellen Grundbildung, die Bedeutung von Kreditzinsen und

Guthabenzinsen zu verstehen. Für LEO 2018 sind deshalb *literale Praktiken* von *Grundkompetenzen* unterschieden.

3.3 Schriftliche und nicht schriftliche Praktiken

Literale Praktiken sind diejenigen kontextualisierten Handlungen, in denen Schrift eine Rolle spielt. In LEO 2018 bedeuten literale Praktiken den kontextualisierten, schriftlichen Austausch von Informationen, Botschaften und Nachrichten, und zwar als schriftliche Praktiken im Wege des Lesens oder Schreibens. In den untersuchten Domänen (digital, finanziell, gesundheitsbezogen, politisch) wird vor allem die Häufigkeit literaler Praktiken erhoben. Die eingesetzten Fragen sind strukturell an die in PIAAC eingesetzten Skill-Use-Fragen angelehnt (Reder 2017). Nicht alle Domänen erzeugen gleichmäßige Verteilungen des Lesens und Schreibens. Besonders die digitale Welt führt zu einer Reihe von Schreibaktivitäten. Demgegenüber sind Gesundheit, Politik und Finanzen eher von Leseaktivitäten geprägt.

In kleinerem Umfang wurden auch nicht literale Praktiken der Informationssuche und -weitergabe erhoben. Damit wird die Frage untersucht, inwiefern erfolgreiche Alternativstrategien zur Anwendung kommen. Das betrifft synchrone Kommunikation im persönlichen Gespräch, via Telefon oder im Videochat. Darüber hinaus werden asynchrone, mündliche Techniken erfragt, beispielsweise durch audiovisuelle Medien oder Sprachsysteme (Siri, WhatsApp-Diktierfunktion, Erklärvideos).

3.4 Grundkompetenzen (funktional und kritisch)

LEO 2018 erfragt neben der Messung der Literalität und den literalen Praktiken auch Grundkompetenzen in den vier Domänen (digital, finanziell, gesundheitsbezogen, politisch). Diese sind differenziert in *funktional-pragmatische* Grundkompetenzen und *kritisch-hinterfragende* Grundkompetenzen.

Unter einer funktional-pragmatischen Perspektive wird Kompetenz verstanden als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme und Leutner 2006, S. 879, Hervorhebung im Original). Sehr vereinfacht lässt sich dies folgendermaßen paraphrasieren: „Kompetent bedeutet, dass die Handlung vollzogen wird.“ Dem gegenüber richtet sich das Verständnis *gesellschaftlicher Kompetenzen* des Soziologen Oskar Negt darauf, Angelegenheiten kritisch beleuchten und hinterfragen zu können (Negt 1990).

Auf diesem Kompetenzbegriff basierende Beiträge von Christine Zeuner und Projektpartner*innen richten sich auf politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz, unter anderem auf *politische Grundbildung* (Brock et al. 2005a; Brock et al. 2005b; Brock et al. 2005c). Diese Lesart von Kompetenz impliziert Mündigkeit und Urteilsfähigkeit und schreibt den theoretischen Hintergrund der ersten LEO-Studie fort: „Ob mit Rückgriff auf Negt, Strzelewicz oder Roth: Diese Familie von Kompetenzbegriffen ist auf Mündigkeit und Verantwortung gerichtet“ (Riekmann und Grotlischen 2011, S. 69). Wiederum sehr vereinfacht lässt sich dies folgender-

maßen paraphrasieren: „Kompetenz bedeutet, dass die Handlung beurteilt werden kann.“ Das beinhaltet in der Regel eine normative Setzung. Dieser Begriff korrespondiert mit dem prominenten Medienkompetenzbegriff von Dieter Baacke (1997).

3.5 Teilhabe und Vulnerabilität

In der Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland werden drei Teilhabebereiche zentral behandelt, „die eng miteinander zusammenhängen und zumeist nur analytisch getrennt werden können: materielle Teilhabe (selbst mehrdimensional bestimmt nach Einkommen, Vermögen, Konsum), Erwerbsbeteiligung und Teilhabe an sozialen Nahbeziehungen“ (Hense 2018b, S. 67; auch Hense 2018a; Lehweß-Litzmann und Leßmann 2018).

Die erste LEO-Studie hat eine relativ verbreitete Annahme bezüglich des angenommenen Teilhabeausschlusses widerlegt. Befürchtet wurde ein relativ umfassender Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe durch geringe Literalität (Döbert und Hubertus 2000). Dies spiegelte sich in den Kursangeboten und bestätigt sich auch im AlphaPanel (Bilger 2011), sobald dies nach Alpha-Levels differenziert wird (Grotlüschen et al. 2015). Diejenigen, die bis dahin in der Forschung in Erscheinung getreten waren, waren überwiegend Kursteilnehmende. Sie sind in hohem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen und auch überproportional oft alleinstehend. Das trifft jedoch nicht für die Gesamtpopulation gering literalisierter Erwachsener zu, wie LEO 2010 zeigte (ebd.). Die LEO-Studie von 2010 hat gezeigt, dass im Bereich Erwerbstätigkeit nur partiell von versagter Teilhabe auszugehen ist, ebenso im Bereich sozialer Nahbeziehungen (zur Gegenposition, dass gerade gering literalisierte Erwachsene viele soziale Netzwerkbeziehungen haben: Fingeret 1983). Im Bereich Weiterbildung hingegen ist durchaus von Teilhabeeinschränkung (hier auch im Sinne einer Teilnahmeeinschränkung) auszugehen (Bilger 2012). Eine europäische Expert*innen-Gruppe bestätigte 2012 sowohl verbreitete Vorannahmen als auch ihre Widerlegung in allen bekannten Studien (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012). Ein umfassender Teilhabeausschluss kann auf den Achsen „Beschäftigung“ und „Familie“ nicht konstatiert werden, wohl aber hinsichtlich des Einkommens. Darüber hinaus ist selbstverständlich von Einschränkungen in vielen Lebensbereichen auszugehen. Diese werden jedoch weder durch das alte Erhebungsinstrumentarium noch durch den Teilhabebegriff hinreichend differenziert zutage gefördert.

Teilhabe in der Lesart als Dichotomie von vollständiger versus nicht vollzogener Beteiligung an Einkommen, Arbeitsmarkt und Nahbeziehungen scheint insofern unzulänglich zu sein für die Beschreibung des Lebens mit geringer Literalität. Anstelle einer dichotomen Lesart wurden in der Diskussion um Teilhabe bzw. Inklusion und Exklusion Modelle von Kontinuen (Schroer 2001) oder Zonen (Castel 2000) verhandelt. Auch das Konzept der Vulnerabilität geht nicht von einem „Entweder-oder“ aus, sondern beschreibt ein erhöhtes Risiko, von Teilhabeausschluss betroffen zu sein (z. B. Streich 2009).

Die aktuelle Studie geht daher der Frage nach, ob sich in verschiedenen Lebensbereichen (Arbeit, Familie, Finanzen, Gesundheit, digitale Welt etc.) das Risiko von Teilhabebeeinträchtigungen aufgrund geringer Literalität feststellen lässt.

Der zu erwartende Widerspruch zwischen einer faktischen Teilhabe (z. B. am Erwerbsleben) bei gleichzeitigem hohem Risiko von Teilhabeausschluss lässt sich durch die Diskussion um Vulnerabilität unterfüttern. Ausgehend von Positionen der Weltgesundheitsorganisation regt Streich an, den Begriff der Vulnerabilität aus dem medizinischen in den breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang zu übertragen, wobei er die eingangs genannten Teilhabebereiche Erwerbstätigkeit und soziale Nahbeziehungen ausdrücklich als Felder von Vulnerabilität benennt.

„Die vollständige Übertragung des Begriffs in einen sozialen Kontext sieht ausgewählte Existenzgrundlagen, wie die Fähigkeit zum Erwerb des Lebensunterhalts oder die Teilhabe am soziokulturellen Leben, ebenso als Objekt von Gefährdungen wie im Falle der Gesundheit an. Demnach sind beispielsweise Geringqualifizierte gegenüber Arbeitslosigkeit vulnerabel, Alleinlebende in Bezug auf soziale Isolation usw.“ (Streich 2009, S. 291)

Streich verweist auf eine „anthropologische Konstante der Verwundbarkeit des Menschen“ (Streich 2009, S. 291). Demnach tragen alle Menschen ein Moment von Verwundbarkeit mit sich. Angela Janssen fragt in ihrem Buch „Verletzbare Subjekte“ (Janssen 2017) in enger Anlehnung an Judith Butlers Überlegungen zur Verwundbarkeit nach Verletzbarkeit als *conditio humana*, also als einen Grundparameter menschlicher Existenz. Menschen sind demzufolge grundsätzlich vulnerabel, und diese Verbindung zueinander wird stark durch Diskurse gestaltet. Dabei sind einige Gruppen nicht nur von Abdrängung bedroht, sondern werden auch tatsächlich abgedrängt und prekariert. In LEO 2018 wird versucht, das Leben mit geringer Literalität – mit den Gefahren von Teilhabeausschluss – besser zu verstehen, ohne es als unzulänglich zu bewerten.

4 Ergebnisse und Trendbericht zur Lese- und Schreibkompetenz in Deutschland 2018

Von den Deutsch sprechenden Erwachsenen lesen und schreiben im Jahr 2018 noch 12,1 Prozent auf einem niedrigen Kompetenzniveau. Verglichen mit den Ergebnissen von LEO 2010 bedeutet das einen Rückgang um 2,4 Prozentpunkte. Die Veränderung ist statistisch signifikant ($p < 0,01$). Hochgerechnet auf die Bevölkerung verbleiben rund 6,2 Millionen Erwachsene im Bereich geringer Literalität (2010: 7,5 Millionen Erwachsene).

Tabelle 1: Deutsch sprechende erwachsene Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels 2018 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
geringe Literalität	Alpha 1	0,6 %	0,3 Mio.
	Alpha 2	3,4 %	1,7 Mio.
	Alpha 3	8,1 %	4,2 Mio.
	Alpha 1–3	12,1 %	6,2 Mio.
fehlerhaftes Schreiben	Alpha 4	20,5 %	10,6 Mio.
	über Alpha 4	67,5 %	34,8 Mio.
Summe		100,0 %	51,5 Mio.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

4.1 Vergleich zur ersten LEO – Level-One Studie (2010)

Im Jahr 2010 wurden erstmals Daten zur Literalität im unteren Kompetenzbereich erhoben. Die Anteile haben sich seitdem positiv verändert: Der Anteil der gering literalisierten Erwachsenen ist gegenüber 2010 von 7,5 Millionen auf 6,2 Millionen zurückgegangen.

Tabelle 2: Deutsch sprechende erwachsene Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels, Vergleich 2018 zu 2010 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

Alpha-Level	Anteil 2010	Anteil 2018	Signifikanz der Veränderung
Alpha 1	0,6 %	0,6 %	nicht signifikant
Alpha 2	3,9 %	3,4 %	nicht signifikant
Alpha 3	10,0 %	8,1 %	signifikant ($p < 0,01$)
Alpha 1–3	14,5 %	12,1 %	signifikant ($p < 0,01$)
Alpha 4	25,9 %	20,5 %	signifikant ($p < 0,01$)
über Alpha 4	59,7 %	67,5 %	signifikant ($p < 0,01$)
Summe	100,0 %	100,0 %	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192 (2018) bzw. n = 8.436 (2010), gewichtet.

4.2 Wie setzt sich die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zusammen?

Im folgenden Kapitel wird gefragt, wie sich die Gruppe der 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen zusammensetzt.¹ Die Abbildungen beziehen sich daher nicht auf die gesamte Stichprobe von 7.192 Erwachsenen, sondern nur auf die Teilgruppe der gering literalisierten Erwachsenen (n = 867 im gewichteten Datensatz). Die Darstellung erfolgt nach Geschlecht, Jahrganggruppen, Herkunftssprache, Schulabschluss, Erwerbssituation und familiärer Situation.

Geschlecht

Tabelle 3: Personen männlichen und weiblichen Geschlechts an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3
männlich sozialisiert	58,4 %
weiblich sozialisiert	41,7 %
Summe	100,0 %

Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 867, gewichtet.

Unter den gering literalisierten Erwachsenen sind mit 58,4 Prozent mehr Personen männlichen Geschlechts als weiblichen Geschlechts.² Im Jahr 2010 hatte der Anteil der Personen männlichen Geschlechts 60,3 Prozent und der Anteil der Personen weiblichen Geschlechts 39,7 Prozent betragen. Die Veränderungen gegenüber 2010 sind statistisch nicht signifikant (Tabelle 3).

Jahrganggruppen

Tabelle 4: Personen aus verschiedenen Jahrganggruppen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Geburtsjahrgänge (Alter zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alpha 1–3
1993–2000 (18–25 Jahre)	12,1 %
1983–1992 (26–35 Jahre)	18,2 %
1973–1982 (36–45 Jahre)	22,9 %

1 Die Tabellen in diesem Kapitel stellen dar, wie sich die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zusammensetzt, z. B.: Wie viele Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sind männlichen Geschlechts, wie viele sind weiblichen Geschlechts?

2 Das Geschlecht wurde nicht per Frage ermittelt, sondern durch die Interviewenden eingetragen. Daher gibt die Darstellung nicht wieder, welchem Geschlecht sich die Interviewten selbst zuordnen würden.

(Fortsetzung Tabelle 4)

Geburtsjahrgänge (Alter zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alpha 1–3
1963–1972 (46–55 Jahre)	25,2 %
1953–1962 (56–64 Jahre)	21,6 %
Summe	100,0 %

Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 867, gewichtet.

Erwachsene über 45 Jahre machen den größeren Teil der gering literalisierten Erwachsenen aus. Den beiden ältesten Jahrgangsguppen (1953–1962 und 1963–1972) gehören 46,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen an. Zu den mittleren Geburtsjahrgängen (1973–1982) zählen 22,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen, sie waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 36 und 45 Jahre alt. Die verbleibenden 30,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen gehören zu den Geburtsjahrgängen 1983–1992 und 1993–2000. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren diese Personen zwischen 18 und 35 Jahre alt. Gegenüber 2010 haben sich die Anteile der Jahrgangsguppen nicht signifikant verändert.

Herkunftssprache

Mit „Herkunftssprache“ werden Sprachen bezeichnet, die Menschen in ihrer Kindheit erworben haben. Gemeint sind Sprachen, die in der Familie und im Umfeld eines Kindes alltäglich benutzt werden und die es durch diesen Sprachkontakt erwirbt. Dabei kann es sich um eine Sprache handeln, aber durchaus auch um zwei oder mehr Sprachen. Der Begriff der Herkunft bezieht sich hierbei nicht auf eine geografische, sondern auf die familiäre Herkunft (siehe Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen: Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit, in diesem Band).

„Für die Situation in Deutschland kann dies wie folgt konkretisiert werden: Kinder aus Migrantenfamilien wachsen mit der Sprache der Herkunft ihrer Familie auf; nicht selten geht es schon dabei um mehr als eine Sprache. Spätestens, wenn sie die elterliche Wohnung in Richtung Kindergarten oder Schule verlassen, kommt das Deutsche als umgebende Mehrheitssprache hinzu.“ (Gogolin und Krüger-Potratz 2012, S. 12)

Es wurden ausschließlich Personen befragt, die die deutsche Sprache mündlich so weit beherrschen, dass sie einer Befragung in der deutschen Sprache folgen können. Zugewanderte ohne hierfür ausreichende mündliche Deutschkenntnisse werden in dieser Studie nicht erfasst.

Tabelle 5 zeigt, dass von den 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen 3,3 Millionen (52,6 %) in Deutsch sprechenden familiären Umfeldern aufgewachsen sind. Rund 2,9 Millionen (47,4 %) haben zunächst eine andere Sprache als Deutsch erlernt. Das bedeutet, dass über die Hälfte der gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland die deutsche Sprache bereits in der Kindheit erlernt haben. Im Jahr

2010 hatte der Anteil der Personen mit Deutsch als Herkunftssprache 58,1 Prozent betragen, der Anteil derer mit einer anderen Herkunftssprache 41,9 Prozent. Diese Veränderung gegenüber 2010 ist statistisch nicht signifikant.

Tabelle 5: Personen mit Deutsch als Herkunftssprache und Personen mit einer anderen Herkunftssprache an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3
Herkunftssprache Deutsch	52,6 %
andere Herkunftssprache	47,4 %
Summe	100,0 %

Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 867, gewichtet.

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass schriftsprachliche Fähigkeiten in einer Sprache ein positiver Prädiktor für das Erlernen einer weiteren Schriftsprache sein können (Dünkel et al. 2018). In LEO 2018 wurden die Befragten gebeten, ihre (Schrift-)Sprachkenntnisse in den Sprachen einzuschätzen, die sie verstehen oder sprechen. Von den im Deutschen gering literalisierten Erwachsenen, die Deutsch nicht oder nicht als alleinige Herkunftssprache erlernt haben, geben 77,8 Prozent an, in dieser Sprache auch anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können (Tabelle 6). Betrachtet man nur diejenigen, die ausschließlich eine andere Herkunftssprache erlernt haben, beträgt dieser Wert 82,3 Prozent.

Tabelle 6: Gering Literalisierte (Alpha-Level 1–3) mit nicht deutscher Herkunftssprache, die angeben, in diesen Sprachen anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Anteile der gering literalisierten Erwachsenen mit anderer Herkunftssprache als Deutsch, die in dieser Sprache ...	
anspruchsvolle Texte lesen und schreiben können	77,8 %
anspruchsvolle Texte nicht lesen und schreiben können	22,2 %
Summe	100,0 %

Basis: In der deutschen Sprache gering literalisierte Erwachsene (18–64 Jahre), die Deutsch nicht oder nicht als alleinige Herkunftssprache erlernt haben, n = 523, gewichtet.

Schulabschluss

Tabelle 7: Personen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3
hoher Schulabschluss	16,9 %
mittlerer Schulabschluss	18,5 %
niedriger Schulabschluss	40,6 %
kein Schulabschluss	22,3 %
noch Schüler*in	1,6 %
Summe	100,0 %

Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 867, gewichtet.

Tabelle 7 zeigt, dass von allen Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen (Alpha-Levels 1–3) 76,0 Prozent einen Schulabschluss erreicht haben (2010: 80,1%), die meisten von ihnen (40,6 %) einen Haupt- oder Volksschulabschluss oder einen vergleichbaren Schulabschluss (2010: 47,7%), diese Veränderung ist statistisch signifikant. 22,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen haben keinen Schulabschluss (2010: 19,3 %). Weitere 1,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen gehen noch zur Schule oder haben keine Angabe zu ihrem Schulabschluss gemacht (2010: 1,8 %).

Erwerbssituation

Tabelle 8: Personen in verschiedenen Erwerbssituationen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3
erwerbstätig	62,3 %
arbeitslos	12,9 %
Hausfrau*mann	8,1 %
Rentner*in	5,6 %
Sonstige bzw. k. A.	11,0 %
Gesamt	100,0 %

Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 867, gewichtet.

Von den gering literalisierten Erwachsenen sind 62,3 Prozent erwerbstätig (2010: 56,9 %). Der Anteil der Erwerbstätigen innerhalb der Gesamtbevölkerung beträgt

75,5 Prozent (2010: 66,4%). 12,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sind arbeitslos (2010: 16,7%). Der Anteil der Arbeitslosen an der Gesamtbevölkerung beträgt 5,0 Prozent (2010: 7,6%). Darüber hinaus bezeichnen sich 8,1 Prozent als Hausfrau*mann (2010: 9,0%). Bevölkerungsweltweit sind 3,4 Prozent der Erwachsenen zu Hause (2010: 6,3%). Die Veränderungen der Anteile an den gering literalisierten Erwachsenen sind im Vergleich zu 2010 statistisch nicht signifikant (Tabelle 8).

Familienstand

Tabelle 9: Personen mit unterschiedlichem Familienstand an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3
verheiratet	54,2 %
ledig	30,7 %
geschieden	12,2 %
verwitwet	2,4 %
Sonstiges bzw. k. A.	0,5 %
Gesamt	100,0 %

Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 867, gewichtet.

Von den gering literalisierten Erwachsenen ist mit 54,2 Prozent die größte Gruppe verheiratet (2010: 61,8%). Weitere 30,7 Prozent sind ledig (2010: 27,2%), und 12,2 Prozent sind geschieden (2010: 8,0%). Die Veränderung der Anteile gegenüber 2010 ist statistisch nicht signifikant. In der Gesamtbevölkerung sind diese Anteile sehr ähnlich: 55,0 Prozent sind verheiratet (2010: 61,2%), 33,3 Prozent sind ledig (2010: 30,1%), und 9,3 Prozent sind geschieden (2010: 6,6%) (Tabelle 9).

4.3 Wie groß ist der Anteil gering literalisierter Erwachsener an verschiedenen Bevölkerungsgruppen?

Von der gesamten Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung lesen und schreiben 12,1 Prozent auf niedrigem Kompetenzniveaus (Alpha-Level 1–3). In diesem Kapitel wird dargestellt, wie groß der Anteil gering literalisierter Erwachsener an bestimmten Gruppen (z. B. Männern oder Frauen, Erwerbstätigen oder Arbeitslosen) ist.³ Zu den Themenbereichen Arbeit, Familie sowie Schulabschluss und Weiterbildung wurden ergänzende Informationen aufgenommen.

3 Die Tabellen in diesem Kapitel stellen dar, wie groß der Anteil gering literalisierter Erwachsener innerhalb einer bestimmten Gruppe ist, z. B.: Wie groß ist der Anteil der gering Literalisierten unter den Männern und unter den Frauen? Dabei wird jeweils der Anteil der Personen mit Kompetenzen auf den Alpha-Levels 1–3 für das Jahr 2010 und für das Jahr 2018 ausgewiesen. Signifikante Veränderungen sind in den Kategorienspalten angegeben.

Geschlecht

Tabelle 10: Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter Männern und Frauen im Vergleich zwischen 2010 und 2018 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
männlich sozialisiert	17,3 %	13,9 %
weiblich sozialisiert	11,6 %	10,2 %
Erwachsene gesamt ‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$ (2018) bzw. $n = 8.436$ (2010), jeweils gewichtet. Anteile von männlich sozialisierten und weiblich sozialisierten Personen an der gewichteten Stichprobe 2018: männlich sozialisiert: 50,7 % (2010: 50,6 %); weiblich sozialisiert 49,3 % (2010: 49,4 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Der Anteil der gering literalisierten Personen ist unter Personen männlichen Geschlechts höher als unter Personen weiblichen Geschlechts. Nach der aktuellen Erhebung liegen die schriftsprachlichen Kompetenzen von 13,9 Prozent der männlich sozialisierten Personen auf den drei unteren Alpha-Levels. Bei den weiblich sozialisierten Personen liegt dieser Anteil bei 10,2 Prozent. Gegenüber 2010 sind die Anteile gesunken. Bei der Erhebung 2010 lagen die Lese- und Schreibkompetenzen von 17,3 Prozent der Personen männlichen Geschlechts und von 11,6 Prozent der Personen weiblichen Geschlechts auf den Alpha-Levels 1–3. Diese Veränderungen sind statistisch nicht signifikant (Tabelle 10).

Jahrganggruppen⁴

Tabelle 11: Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) in den verschiedenen Altersgruppen im Vergleich zwischen 2018 und 2010 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
1993–2000	–	10,9 %
1983–1992	12,0 %	10,7 %
1973–1982	14,9 %	14,4 %

⁴ Jahrganggruppen: Um die Anteile der gering literalisierten Erwachsenen in beiden Studien vergleichen zu können, wird die Stichprobe in Gruppen von Geburtsjahrgängen (sogenannte Kohorten) aufgeteilt. Für die jüngste und die älteste dieser Gruppen liegen keine Vergleichszahlen aus beiden Studien vor. Bei der Erhebung 2010 war die Gruppe der 1993 bis 2000 Geborenen noch zu jung, um in die Stichprobe der 18- bis 64-Jährigen zu gelangen, die Gruppe der 1946–1952 Geborenen war zum Zeitpunkt der Erhebung 2018 schon älter als 64 Jahre. Es ist zu beachten, dass die Gruppen bei den beiden Erhebungen unterschiedlich alt waren. Beispiel: Die zwischen 1973 und 1982 Geborenen waren bei der Erhebung zu LEO 2010 28 bis 47 Jahre alt. Bei der Folgerhebung war diese Gruppe zwischen 36 und 45 Jahre alt. Es wurden allerdings nicht in beiden Studien in Form einer Längsschnittstudie dieselben Personen befragt, sondern beiden Studien lagen unterschiedliche Stichproben zugrunde.

(Fortsetzung Tabelle 11)

	LEO 2010	LEO 2018
1963–1972	14,7 %	11,8 %
1953–1962	14,4 %	12,2 %
1946–1952	17,0 %	–
Erwachsene gesamt ‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192 (2018) bzw. n = 8.436 (2010), jeweils gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt. Anteile der Geburtskohorten an der gewichteten Stichprobe 2018: 1993–2000: 13,3 % (2010: nicht enthalten); 1983–1992: 20,4 % (2010: 19,2 %); 1973–1982: 19,1 % (2010: 18,9 %); 1963–1972: 25,7 % (2010: 26,4 %); 1953–1962: 21,5 % (2010: 23,4 %); 1946–1952: 2018 nicht in der Stichprobe enthalten (2010: 11,9 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Der Anteil gering literalisierter Erwachsener ist unter den jüngsten Jahrgangsguppen (Geburtsjahrgänge 1993–2000 und 1983–1992) geringer als im Bevölkerungsdurchschnitt. In diesen beiden Jahrgangsguppen liegt der Anteil 2018 knapp unter 11 Prozent. Den höchsten Anteil gering literalisierter Erwachsener gibt es 2018 unter den zwischen 1973 und 1982 Geborenen. Gegenüber der Erhebung von 2010 sind die Anteile für alle Jahrgangsguppen in unterschiedlichem Maße zurückgegangen. Die Rückgänge sind statistisch nicht signifikant (Tabelle 11).

Herkunftssprache

Tabelle 12: Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter Personen verschiedener Herkunftssprachen im Vergleich zwischen 2018 und 2010 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
Herkunftssprache Deutsch	9,9 %	7,3 %
andere Herkunftssprache	40,7 %	42,6 %
Erwachsene gesamt ‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192 (2018) bzw. n = 8.436 (2010), jeweils gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt. Anteile von Personen unterschiedlicher Herkunftssprache in der gewichteten Stichprobe 2018: Herkunftssprache Deutsch: 86,6 % (2010: 85,1 %); andere Herkunftssprache als Deutsch: 13,4 % (2010: 14,9 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Der Anteil der Personen, die auf niedrigen Kompetenzniveaus lesen und schreiben (Alpha-Level 1–3), unterscheidet sich zwischen Personen, die Deutsch als erste Sprache in der Kindheit gelernt haben, und Personen, die die deutsche Sprache erst später erlernt haben. Von den Erwachsenen, zu deren Herkunftssprachen Deutsch gehört, sind 7,3 Prozent gering literalisiert (2010: 9,9 %), von den Personen mit einer anderen Herkunftssprache sind es 42,6 Prozent (2010: 40,7 %). Die Veränderungen

der Anteile der gering literalisierten Personen sind gegenüber LEO 2010 nicht signifikant (Tabelle 12).

Schulabschluss und Weiterbildung

Tabelle 13: Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter den Personen mit verschiedenen Schulabschlüssen (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
hoher Schulabschluss	5,7 %	5,5 %
mittlerer Schulabschluss	8,5 %	6,7 %
niedriger Schulabschluss	23,1 %	21,5 %
noch Schüler*in	10,2 %	7,7 %
kein Schulabschluss	59,0 %	54,5 %
Erwachsene gesamt ‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$ (2018) bzw. $n = 8.436$ (2010), jeweils gewichtet. Die Antwortkategorie „keine Angabe“ ist in der Tabelle nicht ausgewiesen. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt. Anteile der Bildungsabschlüsse an der gewichteten Stichprobe 2018: höhere Schulabschlüsse: 37,2 % (2010: 31,4 %); mittlere Abschlüsse: 33,5 % (2010: 32,3 %); niedrige Abschlüsse: 22,8 % (2010: 29,9 %); noch Schüler*in: 1,4 % (2010: 0,9 %); kein Schulabschluss: 4,9 % (2010: 4,7 %); keine Angabe 0,2 % (2010: 0,8 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Die Höhe des Schulabschlusses weist einen starken Zusammenhang mit der Lese- und Schreibkompetenz auf. Während von allen Befragten 12,1 Prozent geringe Lese- und Schreibkompetenzen auf den Alpha-Levels 1–3 haben (2010: 14,5 %), ist dieser Anteil unter Personen mit einem niedrigen Schulabschluss mit 21,5 Prozent deutlich höher (2010: 23,1 %). Von Personen, die keinerlei Schulabschluss erreicht haben, ist mit 54,5 Prozent mehr als jede*r Zweite betroffen (2010: 59,0 %). Die Veränderungen zwischen 2010 und 2018 sind für die einzelnen Gruppen nicht signifikant (Tabelle 13).

Das Konzept lebenslangen Lernens beinhaltet, dass das Lernen im Lebensverlauf nicht mit dem Schulabschluss beendet ist (vgl. zum Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und formaler Bildung: Kleinert 2014; Iller 2017). Daher erfasst die LEO-Studie die Beteiligung an Weiterbildung. Wie auch 2010 zeigt sich, dass die Weiterbildungsquote gering literalisierter Erwachsener geringer ist als die der Gesamtbevölkerung: So haben nur 28,1 Prozent der gering literalisierten Personen in den vergangenen zwölf Monaten an einer Weiterbildungsaktivität jeglicher Art teilgenommen (2010: 28 %)⁵. Im Vergleich zu 2010 stagniert die Quote. Von allen

5 In LEO 2010 beruhte die Bestimmung der gering literalisierten Personen für die Berechnung der Weiterbildungsquote auf einer anderen methodischen Grundlage als 2018. Die Weiterbildungsquoten für LEO 2010 und LEO 2018 sind daher nur bedingt vergleichbar.

Erwachsenen haben 46,9 Prozent an einer Weiterbildungsaktivität teilgenommen (2010: 42 %).

Die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten aus dem Bereich Grundbildung und Alphabetisierung ist sehr gering. Lediglich 0,7 Prozent der gering literalisierten Personen nahmen an solch einem Angebot teil. Dies deckt sich mit den Angaben der Volkshochschulstatistik zur geringen Zahl von Kursbelegungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (Reichart et al. 2018). Die Weiterbildungsquote gering literalisierter Personen ist also deutlich höher als die alleinige Teilnahme an Alphabetisierungskursen.

Werden nur die berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten betrachtet, so nehmen auch daran die gering literalisierten Erwachsenen selten teil. Diese Bevölkerungsgruppe übt überdurchschnittlich oft einfache Hilfstätigkeiten in Branchen mit geringem Weiterbildungsangebot aus, z. B. dem Baugewerbe (Statistisches Bundesamt [Destatis] 2017). Hier kommen neben individuellen auch branchenspezifische Effekte zum Tragen.

Eine Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen steht Weiterbildungsempfehlungen grundsätzlich positiv gegenüber: 59,7 Prozent geben an, dass sie einer nicht verpflichtenden Weiterbildungsempfehlung durch Vorgesetzte im Betrieb folgen würden. In der Gesamtbevölkerung liegt dieser Anteil bei 65,8 Prozent.

Unter den Gründen für die Teilnahme an einer Weiterbildung sind berufliche Gründe für die gering literalisierten Erwachsenen am wichtigsten: 56,9 Prozent haben an ihrer letzten Weiterbildung zur besseren Ausübung der beruflichen Tätigkeit teilgenommen, 37,4 Prozent wollten ihre beruflichen Chancen verbessern. Drittwichtigster Teilnahmegrund ist der Erwerb von Kenntnissen für den Alltag, der von 36,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen genannt wurde (Tabelle 14).

Tabelle 14: Die drei meistgenannten Teilnahme Gründe nach Alpha-Levels (Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
um die berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können	56,9 %	60,2 %	62,7 %	61,9 %
um berufliche Chancen zu verbessern	37,4 %	36,3 %	31,8 %	32,9 %
um Kenntnisse für den Alltag zu erwerben	36,9 %	37,1 %	36,9 %	36,9 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die in den vergangenen zwölf Monaten an mindestens einer Weiterbildungsaktivität teilgenommen haben, n = 3.372, gewichtet.

Wichtigster Grund für die Nichtteilnahme an Weiterbildungsaktivitäten ist der Mangel an Zeit: 16,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen nennen berufliche Termine, 16,1 Prozent familiäre Verpflichtungen als Hinderungsgrund. Die nicht weiter konkretisierten „sonstigen persönlichen Gründe“ werden von 14,9 Prozent der Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen genannt.

Tabelle 15: Die drei meistgenannten Nichtteilnahmegründe nach Alpha-Levels (Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
keine Zeit wegen beruflicher Termine	16,8 %	18,9 %	19,2 %	18,7 %
keine Zeit wegen familiärer Verpflichtungen	16,1 %	19,7 %	21,7 %	20,3 %
sonstige persönliche Gründe	14,9 %	14,7 %	18,5 %	17,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die in den vergangenen zwölf Monaten an keiner Weiterbildungsaktivität teilgenommen haben, n = 3.820, gewichtet.

Erwerbssituation

Tabelle 16: Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter den Personen in unterschiedlichen Erwerbssituationen (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
Erwerbstätige ‡	12,4 %	10,0 %
Arbeitslose	31,9 %	31,4 %
Hausfrauen/Hausmänner	20,7 %	25,2 %
in Elternzeit	8,0 %	7,5 %
Rentner*innen	19,1 %	15,2 %
Erwerbsunfähige	26,6 %	31,4 %
Erwachsene gesamt ‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192 (2018) bzw. n = 8.436 (2010), jeweils gewichtet. Die sonstigen Antwortkategorien bzw. keine Angabe sind in der Tabelle nicht ausgewiesen. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt. Anteile der Personen in unterschiedlichen Erwerbssituationen an der gewichteten Stichprobe 2018: Erwerbstätige: 75,5 % (2010: 66,4 %); Arbeitslose: 5,0 % (2010: 7,6 %); Hausfrau*mann: 3,9 % (2010: 6,3 %); in Elternzeit: 2,3 % (2010: 2,0 %); Rentner*in: 4,4 % (2010: 4,8 %); erwerbsunfähig: 1,3 % (2010: 1,3 %); in Ausbildung/Studium: 6,3 % (2010: 10,4 %); Sonstige bzw. keine Angabe: 1,4 % (2010: 1,2 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Mit 10,0 Prozent ist der Anteil gering literalisierter Erwachsener unter den Erwerbstätigen geringer als in der gesamten erwachsenen Bevölkerung (12,1%). Unter Arbeitslosen ist der Anteil mit 31,4 Prozent gering literalisierter Erwachsenen höher als im Bevölkerungsdurchschnitt. Das gilt auch für die kleinere Bevölkerungsgruppe der erwerbsunfähigen Personen (31,4%). Bei den Gruppen der Erwerbsunfähigen sowie der Hausfrauen*männer sind die Anteile gegenüber 2010 angestiegen. Bei den anderen Erwerbsgruppen sind sie gesunken. Für die Erwerbsgruppe der Erwerbstätigen ist der Rückgang signifikant (Tabelle 16).

Von den gering literalisierten Erwerbstätigen sind 45,5 Prozent Angestellte, 40,1 Prozent Arbeiter*innen, 7,2 Prozent geringfügig Beschäftigte und 6,3 Prozent Selbstständige. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Anteile der Arbeiter*innen und Angestellten ein deutlicher Unterschied. Die erwerbstätige Gesamtbevölkerung setzt sich zusammen aus 62,1 Prozent Angestellten, 14,8 Prozent Arbeiter*innen, 10,4 Prozent Selbstständigen und 5,3 Prozent geringfügig Beschäftigten (Tabelle 17).

Tabelle 17: Berufliche Stellung nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
geringfügig beschäftigt (Minijob bzw. 450-€-Job oder kurzfristig beschäftigt mit höchstens 50 Arbeitstagen im Jahr) ⁶	7,2 %	5,8 %	4,9 %	5,3 %
Arbeiter*in	40,1 %	21,8 %	9,2 %	14,8 %
Angestellte*r	45,5 %	59,0 %	65,3 %	62,1 %
Beamter*Beamtin (einschließlich Richter*innen, Berufssoldat*innen)	0,4 %	2,8 %	9,3 %	7,1 %
Selbstständige	6,3 %	10,1 %	11,0 %	10,4 %
mithelfende Familienangehörige	0,3 %	0,2 %	0,1 %	0,2 %
keine Angabe	0,2 %	0,4 %	0,2 %	0,2 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende derzeit beruflich tätige Erwachsene (18–64 Jahre, ausgenommen Azubis und Praktikanten), n = 5.546, gewichtet.

Die überwiegende Mehrzahl der Arbeitsplätze stellt zumindest basale Anforderungen an das Lesen und Schreiben (vgl. dazu basierend auf Ergebnissen der PIAAC-Studie: Solga 2013). Dabei ist die Funktion von Arbeit vielfältig. Arbeit generiert Einkommen, stiftet Sinn und gilt als Statussymbol. So ist für die überwiegende Mehrheit von 86,2 Prozent der Gesamtbevölkerung Arbeit wichtig, da sie ein Gefühl der Zugehörigkeit gibt. Unter Erwachsenen mit geringer Literalität beträgt die Zustimmungsratesogar 87,5 Prozent. Für die Mehrheit der erwerbsfähigen Bevölkerung ist Geld nicht der alleinige Anreiz zu arbeiten. Auch wenn sie das Geld nicht bräuchten, würden 70,5 Prozent der Gesamtbevölkerung gerne arbeiten. Von den gering literalisierten Erwachsenen würden 59,7 Prozent ohne finanzielle Notwendigkeit trotzdem arbeiten (Tabelle 18).

⁶ Die Kategorie der geringfügig Beschäftigten wurde analog zur Erhebung des *Adult Education Survey* (AES) für die Erhebung der LEO-Studie neu erfasst. In LEO 2010 lag diese Differenzierung nicht vor. Daher sind die Zahlen mit den Daten aus LEO 2010 nur bedingt vergleichbar. Die Kategorien „Arbeiter*in“ und „Angestellte*r“ sind hinsichtlich ihrer Definition und Zuordnung einem Wandel unterworfen, das gilt auch für die Erfassung im Mikrozensus. Daher ist auch hier bei der Interpretation entsprechende Zurückhaltung geboten.

Tabelle 18: Einstellungen zur Arbeit nach Alpha-Levels („stimme voll und ganz zu“ oder „stimme eher zu“) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
Arbeit ist wichtig, weil sie einem das Gefühl gibt dazuzugehören	87,5 %	85,9 %	86,1 %	86,2 %
Ich würde auch dann gerne arbeiten, wenn ich das Geld nicht bräuchte	59,7 %	67,6 %	73,3 %	70,5 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

Die überwiegende Mehrheit der Erwerbstätigen äußert, dass sie Anerkennung für die erbrachten Leistungen an der Arbeit erhält – unabhängig vom jeweiligen Alpha-Level. So erhalten 74,8 Prozent der erwerbstätigen Gesamtbevölkerung Anerkennung von einer vorgesetzten Person. Das gilt mit 71,5 Prozent ähnlich auch für Erwerbstätige mit geringer Literalität. Geht es hingegen um die eigenen Aufstiegschancen, zeigen sich Unterschiede zwischen den Alpha-Levels. Insgesamt halten 71,2 Prozent der Erwerbstätigen die eigenen Aufstiegschancen für angemessen. Unter den Erwerbstätigen mit geringer Literalität trifft dies nur auf 62,6 Prozent zu (Tabelle 19).

Tabelle 19: Aussagen über die Arbeitsstelle nach Alpha-Levels („stimme voll und ganz zu“ oder „stimme eher zu“) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
Ich erhalte von meinen Vorgesetzten bzw. entsprechenden Personen die Anerkennung, die ich verdiene	71,5 %	73,7 %	75,5 %	74,8 %
Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen	62,6 %	69,9 %	72,8 %	71,2 %

Basis: Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), n = 5.578, gewichtet.

Gering literalisierte Erwachsene sind in einem geringeren Maße mit ihrer allgemeinen beruflichen Situation zufrieden (Abbildung 1). Auf einer Skala von 0 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) liegt der Durchschnittswert für gering literalisierte Erwachsene bei 6,7. Für die Gesamtbevölkerung liegt der Durchschnittswert bei 7,6. Der Unterschied zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen ist statistisch signifikant ($p < 0,01$).

Die Sorge vor einem Arbeitsplatzverlust ist bei gering literalisierten Erwerbstätigen höher als in der erwerbstätigen Gesamtbevölkerung. Von den Personen mit geringer Literalität sorgen sich 23,0 Prozent um ihren Arbeitsplatz, während sich unter allen Erwerbstätigen nur 11,8 Prozent Sorgen um ihre Arbeitsplätze machen. Zudem

schätzen gering literalisierte Erwerbstätige zu 57,9 Prozent ihre Möglichkeiten, eine gleichwertige Anstellung erneut zu finden, als schwierig ein. Unter allen Erwerbstätigen teilen diese Einschätzung 47,2 Prozent (Tabelle 20).

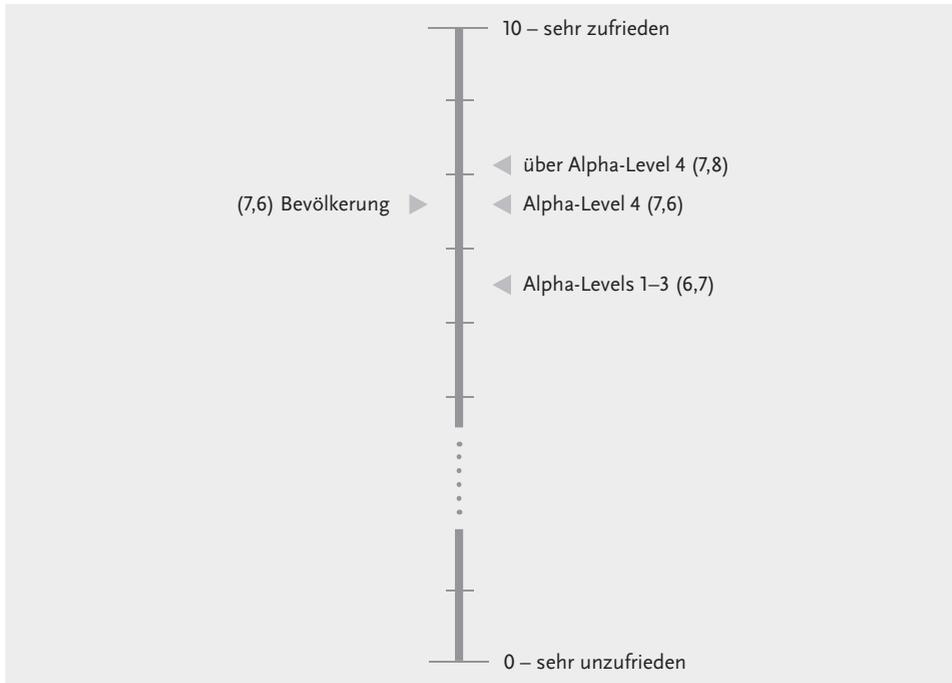


Abbildung 1: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die für diese Frage einen Wert angegeben haben, $n = 6.941$, gewichtet. Für die Berechnung wurden Personen, die keine Angabe gemacht haben ($n = 250$), nicht berücksichtigt.

Tabelle 20: Aussagen zur Sicherheit des Arbeitsplatzes nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
Schwierigkeit, eine gleichwertige Stelle wie die aktuelle bzw. die letzte erneut zu finden („eher schwierig“ oder „schwierig“)	57,9 %	49,1 %	44,7 %	47,2 %
Ich habe Sorge vor einem Arbeitsplatzverlust*	23,0 %	13,1 %	9,9 %	11,8 %

Basis: Deutsch sprechende in den letzten zwölf Monaten erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 6.813$;

* Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 5.578$, beide gewichtet.

Familiäre Situation und Wohnsituation

Tabelle 21: Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) nach dem Familienstand (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
verheiratet	14,6 %	11,9 %
ledig	13,1 %	11,1 %
geschieden	17,5 %	15,9 %
verwitwet	21,1 %	17,5 %
Erwachsene gesamt‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192 (2018) bzw. n = 8.436 (2010), jeweils gewichtet. Die Antwortkategorien „Sonstige“ und „keine Angabe“ sind in der Tabelle nicht ausgewiesen. Anteile von Personen nach Familienstand an der gewichteten Stichprobe 2018: verheiratet: 55,0 % (2010: 61,2 %); ledig: 33,3 % (2010: 30,1 %); geschieden: 9,3 % (2010: 6,6 %); verwitwet: 1,7 % (2010: 1,7 %); Sonstige bzw. keine Angabe: 0,8 % (2010: 0,4 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Der Anteil gering literalisierter Erwachsener ist mit 11,9 Prozent unter Verheirateten und mit 11,1 Prozent unter den Ledigen geringfügig niedriger als im Bevölkerungsdurchschnitt. Unter Geschiedenen liegt der Anteil bei 15,9 Prozent und unter Verwitweten bei 17,5 Prozent und ist somit höher als im Bevölkerungsdurchschnitt (Tabelle 21).

Die Unterschiede zwischen den Alpha-Levels hinsichtlich des Familienstands sind gering. Tabelle 22 zeigt, dass alle Kategorien einen etwa gleich großen Anteil bei Erwachsenen mit geringer Literalität und der Gesamtbevölkerung aufweisen. So sind etwa 51,4 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen verheiratet und leben mit dem*der Ehepartner*in zusammen. Innerhalb der Gesamtbevölkerung beträgt der entsprechende Anteil 53,1 Prozent. Die Unterschiede der Anteile sind gegenüber LEO 2010 nicht signifikant.

Tabelle 22: Familienstand nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
verheiratet, mit Ehepartner*in zusammenlebend	51,4 %	52,4 %	53,6 %	53,1 %
verheiratet, vom*von Ehepartner*in getrennt lebend	2,7 %	1,7 %	1,8 %	1,9 %
ledig	30,7 %	31,4 %	34,3 %	33,3 %
geschieden	12,2 %	11,7 %	8,0 %	9,3 %
verwitwet	2,4 %	1,9 %	1,4 %	1,7 %

(Fortsetzung Tabelle 22)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
Sonstiges	0,4 %	0,5 %	0,7 %	0,6 %
keine Angabe	0,2 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

Tabelle 23 zeigt, dass von den gering literalisierten Erwachsenen 63,6 Prozent in einer Partnerschaft leben (sowohl verheiratet als auch unverheiratet). Der Anteil derjenigen, die in einer Partnerschaft leben, ist in der Gesamtbevölkerung höher – er beträgt 69,9 Prozent. In einem gemeinsamen Haushalt mit dem*der Partner*in leben 60,6 Prozent der Erwachsenen mit geringer Literalität (Gesamtbevölkerung: 66,3 %). Die Unterschiede der Anteile sind gegenüber LEO 2010 nicht signifikant.

Tabelle 23: Partnerschaft und Wohnsituation nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
wohnt mit Partner*in zusammen	60,6 %	64,2 %	68,0 %	66,3 %
wohnt nicht mit Partner*in zusammen	3,0 %	3,2 %	3,8 %	3,6 %
lebt nicht in einer Partnerschaft	36,3 %	32,4 %	28,0 %	29,9 %
keine Angabe	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

Unabhängig von einer Partnerschaft leben 20,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen in einem Ein-Personen-Haushalt. In der Gesamtbevölkerung ist der Anteil mit 16,9 Prozent der Personen, die in einem Ein-Personen-Haushalt leben, geringer (Tabelle 24). Die Unterschiede der Anteile sind gegenüber LEO 2010 nicht signifikant.

Bezüglich der Anzahl von Kindern in den Haushalten gibt es lediglich geringe Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und der Bevölkerung insgesamt, sowohl was das Vorhandensein von Kindern als auch die Anzahl der Kinder im Haushalt angeht. So leben in etwas mehr als einem Drittel der Haushalte Kinder (Tabelle 25).

Tabelle 24: Haushaltsgröße nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
allein	20,9 %	18,5 %	15,6 %	16,9 %
in einem Haushalt mit mehreren Personen darunter:	79,1 %	81,4 %	84,3 %	83,1 %
2 Personen	27,9 %	30,5 %	32,7 %	31,7 %
3 Personen	20,1 %	22,8 %	23,3 %	22,8 %
4 Personen	17,4 %	17,4 %	20,0 %	19,2 %
5 und mehr Personen	13,7 %	10,6 %	8,3 %	9,4 %
keine Angabe	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %
Summe (ohne grau unterlegte Zeilen)	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

Tabelle 25: Anzahl der Kinder (0–17 Jahre) im Haushalt nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
keine Kinder	62,0 %	65,3 %	64,0 %	64,0 %
1 Kind	16,3 %	17,6 %	18,3 %	17,9 %
2 Kinder	13,9 %	12,0 %	13,7 %	13,4 %
3 Kinder	5,6 %	3,3 %	3,2 %	3,5 %
4 und mehr	2,2 %	1,7 %	0,8 %	1,1 %
keine Angabe	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

In der Literalitätsforschung rücken die Ansätze des Home Literacy Environments (HLE) und der Family Literacy zunehmend in den Fokus. Die Aufmerksamkeit gilt dabei der Förderung des Sprach- und Leserwerbs im familialen Kontext. Positive und wiederkehrende Leseerfahrungen innerhalb der Familie fördern die literalen Kompetenzen von Kindern (McElvany et al. 2009).

Eltern mit geringeren literalen Kompetenzen lesen ihren Kindern weniger vor als Eltern mit höheren literalen Kompetenzen. Insgesamt geben 44,8 Prozent der El-

tern an, dass sie ihren Kindern (bis zu einem Alter von zwölf Jahren) täglich vorlesen. Von den Eltern mit geringer Literalität geben 30,7 Prozent an, dass sie ihren Kindern täglich vorlesen (Tabelle 26). In welcher Sprache vorgelesen wird, wurde nicht erfragt. Auch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern wird als Vorlesen gewertet.

Tabelle 26: Vorlesen von Büchern nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
mindestens einmal am Tag	30,7 %	39,6 %	49,5 %	44,8 %
mindestens einmal in der Woche	28,6 %	23,6 %	25,9 %	25,8 %
seltener als einmal in der Woche	15,4 %	12,6 %	8,2 %	10,1 %
nie	20,5 %	21,7 %	13,8 %	16,3 %
keine Angabe	4,8 %	2,6 %	2,6 %	2,9 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern unter 12 Jahren im Haushalt, n = 1.909, gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt.

In Haushalten entstehen vielfältige Anlässe, für die schriftsprachliche Kompetenzen erforderlich sind. Doch wer kümmert sich um den Schriftverkehr im Haushalt? Frühere Befunde legen nahe, dass schriftsprachliche Aufgaben häufig an Personen mit höheren literalen Kompetenzen abgegeben werden, dies gilt insbesondere für familiäre Zusammenhänge (zur Frage der Delegation vgl. Egloff 1997).

Tabelle 27 zeigt, dass sich eine Mehrheit von 69,9 Prozent der gering literalisierten Personen selbst um den Schriftverkehr kümmert (Mehrfachantworten möglich). Innerhalb der Gesamtbevölkerung beträgt der Wert 81,4 Prozent. Bei etwa einem Drittel der Erwachsenen befasst sich die*der Partner*in mit schriftlichen Angelegenheiten. Dabei unterscheiden sich gering literalisierte Erwachsene kaum von der Gesamtbevölkerung.

Tabelle 27: Person, die sich im Haushalt um den Schriftverkehr kümmert, nach Alpha-Levels (Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
ich selbst	69,9 %	77,7 %	84,6 %	81,4 %
Partner*in	37,3 %	37,6 %	38,5 %	38,2 %
ein anderes Haushaltsmitglied	9,6 %	7,8 %	8,0 %	8,2 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

5 Schriftbezogene Praktiken

Ein niedriges Kompetenzniveau beim Lesen und Schreiben führt – so die häufige Annahme – zu einem Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe. Um diesen Zusammenhang zu überprüfen, untersucht die LEO-Studie differenziert das Leben mit geringer Literalität. Für verschiedene Lebensbereiche wurden **schriftbezogene und nicht schriftliche Praktiken** untersucht. Damit kann erfasst werden, ob geringe Literalität tatsächlich zum Ausschluss führt oder ob auch gering literalisierte Erwachsene in den erfragten Lebensbereichen teilhaben. Zur Untersuchung literaler Praktiken wurde erfasst, wie häufig Menschen bestimmte Aktivitäten im Alltag ausüben.

5.1 Literalität und Mobilität

Bei der Wahl der Verkehrsmittel zeigen sich Unterschiede in der Nutzung in Abhängigkeit von den Alpha-Levels. So nutzt im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (23,2 %) ein größerer Anteil der gering literalisierten Erwachsenen (31,1%) regelmäßig, d. h. mindestens einmal pro Woche, den öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV). Insgesamt wird der motorisierte Individualverkehr von 77,9 Prozent der Bevölkerung regelmäßig genutzt. Von den Personen mit geringer Literalität nutzen 57,5 Prozent regelmäßig ein Auto, Motorrad oder Moped (Tabelle 28). Die Daten erlauben keinen Rückschluss auf die Gründe für geringe Motorisierung, z. B. Kosten- und Umweltargumente.

Tabelle 28: Mindestens wöchentliche Nutzung von Verkehrsmitteln nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
Auto, Motorrad, Moped	57,5 %	76,6 %	82,0 %	77,9 %
Fahrrad	29,6 %	39,4 %	47,0 %	43,3 %
Busse, Bahnen, Fähren in der Region (ÖPNV)	31,1 %	22,9 %	22,0 %	23,2 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

Fahrkarten erwerben gering literalisierte Erwachsene häufig am Fahrkartenautomaten (20,6 %) und im Verkehrsmittel (21,5 %) selbst. Der Fahrkartenautomat ist innerhalb der Gesamtbevölkerung mit 25,5 Prozent die häufigste Art für den Erwerb einer Fahrkarte. Von 16,9 Prozent der Gesamtbevölkerung wird als zweithäufigste Variante des Erwerbs von Fahrkarten der Kauf im Internet oder mit einer entsprechenden App genannt. Online oder mit einer App erwerben lediglich 7,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen häufig eine Fahrkarte (Tabelle 29).

Tabelle 29: Häufige Art des Erwerbs von Fahrkarten nach Alpha-Levels („häufig“ oder „eher häufig“) (Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
online oder mit App	7,3 %	12,7 %	19,7 %	16,9 %
am Fahrkartenautomat	20,6 %	22,6 %	27,3 %	25,5 %
im Verkehrsmittel selbst	21,5 %	14,3 %	13,8 %	14,9 %
am Schalter oder im Reisebüro	12,1 %	11,8 %	10,1 %	10,7 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

5.2 Literalität und digitale Praktiken

Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT): Erwachsene in Deutschland verfügen im internationalen Vergleich im Durchschnitt über eher geringe IT-Kompetenzen (Wicht et al. 2018). Sind Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz durch die Digitalisierung in besonderem Maße davon bedroht, mit der Entwicklung nicht Schritt halten zu können? Ob gering literalisierte Erwachsene IKT seltener verwenden als höher literalisierte Erwachsene, lässt sich nicht pauschal beantworten – zu vielfältig sind die digitalen Praktiken. In einigen Bereichen lässt sich in der Tat eine seltenere Nutzung belegen. Das betrifft z. B. die regelmäßige (d. h. tägliche oder wöchentliche) Nutzung von Computern mit Internetzugang oder das Schreiben von E-Mails. Nur geringe Unterschiede finden sich hingegen bei der Verwendung von internetfähigen Smartphones oder Tablets sowie beim Versenden von Kurznachrichten (z. B. WhatsApp, SMS).

Es gibt zudem auch digitale Praktiken, die gering literalisierte Erwachsene häufiger ausüben als die erwachsene Bevölkerung insgesamt. Dazu zählt die regelmäßige Nutzung von Sprachnachrichten oder Videotelefonie und die regelmäßige Nutzung sozialer Netzwerke wie Facebook oder Instagram (Tabelle 30). Auch vielen gering literalisierten Personen bieten sich also häufige Lese- und Schreibenanlässe. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Schreiben in sozialen Netzwerken sowohl das Verfassen längerer Texte umfassen kann als auch das Posten von Likes oder kurzen Statements.

Tabelle 30: Mindestens wöchentliches Ausüben von digitalen Praktiken nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
regelmäßig einen Computer mit Internetzugang benutzen	55,4 %	75,5 %	89,7 %	82,7 %
regelmäßig ein Smartphone oder Tablet benutzen	78,0 %	86,6 %	92,2 %	89,4 %
regelmäßiges Schreiben von E-Mails	35,9 %	53,7 %	71,7 %	63,7 %

(Fortsetzung Tabelle 30)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
regelmäßiges Schreiben von Kurznachrichten (z. B. WhatsApp, SMS)	70,3 %	82,5 %	90,1 %	86,2 %
regelmäßiges Versenden von Sprachnachrichten	39,1 %	38,9 %	36,6 %	37,4 %
regelmäßige Nutzung von Videotelefonie	19,1 %	15,8 %	12,6 %	14,1 %
regelmäßiges Lesen von Beiträgen in sozialen Netzwerken	41,8 %	43,6 %	40,6 %	41,4 %
regelmäßiges Schreiben eigener Beiträge in sozialen Netzwerken	23,5 %	19,6 %	18,6 %	19,4 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

Bei Praktiken, die sich nicht auf die Kommunikation, sondern auf die Suche nach Informationen beziehen, zeigt sich eine seltenere Nutzung durch gering literalisierte Erwachsene. Das betrifft die Suche nach Adressen und Wegbeschreibungen im Internet. In der Gesamtbevölkerung nutzen 43,7 Prozent das Internet bei der Suche nach diesen Informationen. Unter den Erwachsenen mit geringer Literalität liegt die Nutzung bei 36,7 Prozent. Für die Suche nach Informationen zu verschiedenen Themenbereichen (Gesundheit, Hobbys, Erziehung, Computer) nutzen in der Gesamtbevölkerung 50,0 Prozent regelmäßig das Internet, gering Literalisierte zu 41,7 Prozent.

5.3 Literalität und finanzbezogene Praktiken

Zuständigkeit für finanzbezogene Aufgaben im Haushalt: In der Diskussion um Grundbildung findet der Bereich der finanziellen Grundkompetenzen zunehmende Beachtung (Mania und Tröster 2015). Finanzielle Grundkompetenzen legen demnach die Basis dafür, finanzbezogene Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Von allen Erwachsenen übernehmen rund 76,9 Prozent finanzbezogene Aufgaben im Haushalt. Die Übernahme ist weitgehend unabhängig von der Lese- und Schreibkompetenz.

Überweisungen tätigen: Die Art und Weise, wie Menschen ihre Rechnungen bezahlen oder Überweisungen tätigen, hat sich nicht zuletzt durch den Trend zum Onlinebanking substantiell verändert. Die Zahlung per Onlinebanking ist besonders etabliert bei Erwachsenen mit höherer Literalität (Tabelle 31). Gering literalisierte Personen nutzen weitaus stärker den klassischen Weg der Überweisung per Überweisungsschein, sind also in einem höheren Maße von der Schließung von Bankfilialen betroffen.

Als Gründe gegen die Nutzung von Onlinebanking lassen sich die fehlende Notwendigkeit, die Sorge um die Sicherheit und die fehlende technische Kompetenz differenzieren. Der Kompetenzaspekt, dass also die Anwendung von Onlinebanking als zu schwierig empfunden wird, spielt insgesamt nur eine untergeordnete Rolle,

wird aber von Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz mit 22,2 Prozent fast dreimal so oft als Grund gegen die Nutzung von Onlinebanking genannt wie von den Erwachsenen insgesamt.

Tabelle 31: Häufiges Ausüben von Zahlungspraktiken nach Alpha-Levels („häufig“ oder „eher häufig“) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
häufige Verwendung von Überweisungsscheinen	42,3 %	31,6 %	20,2 %	25,1 %
häufige Verwendung von Onlinebanking ¹	40,6 %	58,6 %	71,1 %	65,3 %
häufige Verwendung von Überweisungsterminals	20,8 %	23,9 %	20,3 %	21,2 %
¹ Frage zum Onlinebanking wurde nur Personen gestellt, die grundsätzlich Zugang zum Internet haben (n = 6.645).				

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die über ein Bankkonto verfügen, n = 6.933, gewichtet.

Informationssuche: Bei anstehenden größeren Anschaffungen nutzen gering und höher literalisierte Erwachsene in sehr ähnlichem Maße Broschüren, Kataloge oder Beratung durch nahestehende Personen. Einen deutlichen Unterschied gibt es hingegen bei der Nutzung des Internets als Informationsquelle. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 48,5 Prozent das Internet häufig bzw. eher häufig zur Informationssuche. In der Bevölkerung insgesamt liegt dieser Anteil mit 69,1 Prozent deutlich höher.

5.4 Literalität und politische Praktiken

Viele politische Praktiken erfordern schriftsprachliche Kompetenzen, etwa um sich über politische Fragen umfassend zu informieren oder eine politische Haltung schriftlich zum Ausdruck zu bringen. Jedoch spielen politische Praktiken in Kompetenzstudien bisher nur eine untergeordnete Rolle. Daher ist der Zusammenhang von Literalität und politischer Teilhabe nicht ausreichend geklärt. Mit der Erfassung von politischen Praktiken in LEO 2018 kann nun genauer untersucht werden, wo es zu Ausschlüssen von politischer Teilhabe von gering literalisierten Personen kommt.

Erhalt von Informationen über das politische Geschehen: Beim Lesen von Zeitungen (auf Papier oder im Internet) zeigen sich deutliche Unterschiede: Nur 23,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen geben an, täglich Zeitung zu lesen. In der Gesamtbevölkerung lesen 41,9 Prozent täglich die Zeitung. Geringer sind die Unterschiede dagegen, wenn man den Konsum von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet betrachtet. Diese nicht schriftliche Praktik wird von 61,7 Prozent der gering literalisierten Befragten und von 62,3 Prozent der Gesamtbevölkerung täglich ausgeübt.

Andere nicht schriftliche Praktiken offenbaren wieder größere Unterschiede. Nur 34,6 Prozent (Gesamtbevölkerung: 55,4%) der gering literalisierten Erwachsenen unterhalten sich mindestens einmal pro Woche mit ihnen nahestehenden Personen über das politische Geschehen. Das ehrenamtliche Engagement ist ebenfalls geringer. Von der Gesamtbevölkerung geben 19 Prozent der Befragten an, mindestens einmal pro Monat ehrenamtlich tätig zu sein, von den gering literalisierten Befragten nur 7,1 Prozent.

Tabelle 32: Ausübung von politischen Praktiken nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
täglich eine Zeitung lesen (gedruckt oder im Internet)	23,6 %	38,7 %	46,1 %	41,9 %
täglich Nachrichtensendungen ansehen (im TV oder Internet)	61,7 %	65,3 %	61,4 %	62,3 %
mindestens einmal pro Woche mit ihnen nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen	34,6 %	50,2 %	60,7 %	55,4 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

Wahlbeteiligung: Für die Teilnahme an einer Wahl ist neben der politischen Willensbildung in der Regel das Lesen und korrekte Ausfüllen eines Stimmzettels notwendig. Nur 62,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen mit deutscher Staatsbürgerschaft geben an, immer bzw. meistens ihr Wahlrecht wahrzunehmen. In der Gesamtbevölkerung liegt dieser Wert bei deutlich höheren 87,3 Prozent. Gering literalisierte Erwachsene nehmen ihr Wahlrecht also seltener wahr.

5.5 Literalität und gesundheitsbezogene Praktiken

Verschiedene Studien bescheinigen der deutschen Wohnbevölkerung große Lücken in der Gesundheitskompetenz. Unter anderem wurde ein Zusammenhang zwischen der Gesundheitskompetenz und literalen Fähigkeiten konstatiert (Schaeffer et al. 2016). Diese und weitere Zusammenhänge zwischen geringer Literalität und gesundheitsbezogener Teilhabe können nun näher untersucht werden. Im Folgenden werden einige dieser Praktiken näher erläutert.

Beipackzettel: Ein relevanter Aspekt von Gesundheitsvorsorge und Krankheitsbewältigung ist die Einnahme von Medikamenten. Gerade bei unbekanntem Medikamenten kann der Beipackzettel eine wichtige Informationsquelle zur korrekten Dosierung darstellen. Auch wenn Beipackzettel im Allgemeinen auch komplizierte Informationen enthalten, stellt das Entnehmen einer spezifischen Information zur Dosierung eine eher einfache Aufgabe dar.

Bei der Frage, ob Menschen bei Medikamenten, die sie nicht kennen, auf dem Beipackzettel nachsehen, wie oft und wann diese eingenommen werden müssen,

zeigen sich dennoch deutliche Unterschiede. Während 68,7 Prozent der Gesamtbevölkerung dies häufig oder eher häufig tun, entnehmen lediglich 55,8 Prozent der Personen mit geringer Literalität dem Beipackzettel diese Informationen häufig oder eher häufig. Es kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, in welcher Sprache diese Beipackzettel gelesen werden.

Tabelle 33: Häufiges Nachsehen von Dosierungshinweisen auf Beipackzetteln von unbekanntem Medikamenten nach Alpha-Levels („häufig“ oder „eher häufig“) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
häufig die Dosieranweisungen auf Beipackzetteln nachsehen	55,8 %	63,6 %	72,6 %	68,7 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet.

Gesundheitsbezogene Formulare: Das Ausfüllen gesundheitsbezogener Formulare stellt ein weiteres schriftbezogenes Element im Kontext von Gesundheitserhaltung und Krankheitsversorgung dar. 70,7 Prozent der Gesamtbevölkerung geben an, in letzter Zeit (zum Beispiel bei der ärztlichen Behandlung, im Krankenhaus, in Pflegeeinrichtungen oder für die Krankenversicherung) mit Formularen konfrontiert gewesen zu sein. Unter den gering literalisierten Personen sind dies 61,7 Prozent. Von den Personen, die gesundheitsbezogene Formulare ausfüllen, geben insgesamt 85,0 Prozent an, die Formulare selbstständig auszufüllen. Von den gering literalisierten Personen, die mit solchen Formularen konfrontiert sind, geben nur 58,6 Prozent an, dies ohne Unterstützung zu bewältigen. Auch für gesundheitsbezogene Formulare kann keine Aussage darüber getroffen werden, in welcher Sprache sie ausgefüllt werden.

Tabelle 34: Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

<i>Anteile an Personen in den jeweiligen Alpha-Levels, die angeben, gesundheitsbezogene Formulare auszufüllen ...</i>	Alpha 1–3	Alpha 4	über Alpha 4	Gesamtbevölkerung
... selbstständig	58,6 %	80,4 %	90,2 %	85,0 %
... manchmal mit Unterstützung	27,6 %	15,7 %	8,2 %	11,7 %
... immer mit Unterstützung	13,2 %	3,2 %	1,1 %	2,8 %
keine Angabe	0,6 %	0,7 %	0,5 %	0,5 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die angeben, in letzter Zeit gesundheitsbezogene Formulare ausgefüllt zu haben, n = 5.217, gewichtet.

6 Drei Fragen an die LEO-Studie. Einordnung der Ergebnisse

Die LEO-Ergebnisse haben sich von 2010 nach 2018 verändert. Um diese Einordnung auf Plausibilität zu prüfen, wurden die englische Studie *Skills for Life* (SfL) aus den Jahren 2003 und 2011 (DfES 2003; BIS Department for Business Innovation and Skills 2011) und die französische Studie *Information et Vie Quotidienne* (IVQ) aus den Jahren 2004 und 2011 (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’illettrisme 2005, 2012) herangezogen. Beide Studien berichten einige Prozentpunkte an Veränderung. Die englische SfL-Studie zeigt vor allem Veränderungen bei den höher literalisierten Gruppen von 2003 nach 2011, während der Anteil der Erwachsenen auf den sogenannten Entry Levels 1–3 sich nicht signifikant verändert hat (15 %) (BIS 2011, S. 4). Die Entry Levels 1–3 wurden bei der ersten Erhebung 2003 aus den Stufen des *International Adult Literacy Survey* (IALS) generiert, entsprechen also grob dem IALS-Kompetenzniveau 1. Die Daten werden im Hauptbericht nicht interpretiert. Signifikante negative Veränderungen zeigen sich in der ebenfalls erhobenen Numeralliteratur (ebd.).

Die französische IVQ-Studie referiert die „population en difficulté vis-à-vis de l’écrit“ (wörtlich: Bevölkerung in Schwierigkeiten hinsichtlich der Schrift) (Jonas 2012). Die Veränderung von 2004 nach 2011 ist hinsichtlich der Schrift positiv, hinsichtlich der Numeralliteratur negativ. Die französischen Autoren interpretieren die signifikant positive Veränderung der Literalität als „Generationeneffekt“ (Jonas 2012, S. 3). Genauer wird dieser Generationeneffekt als Zugang zum Sekundarschulsystem interpretiert: „Cet ‚effet génération‘ reflète le développement de l’accès à l’enseignement secondaire“ (ebd.). Hinsichtlich der sinkenden Numeralliteratur wird davon gesprochen, dass ein „Taschenrechnereffekt“ bei Jüngeren mit einem „Alterseffekt“ bei denen, deren Schulzeit länger zurückliegt, einhergehe (a. a. O., S. 4).

Insofern ist der von Jonas berichtete Generationeneffekt hinsichtlich der Schrift korrekterweise als *Kompositionseffekt* zu bezeichnen. Gemeint ist damit die Komposition bzw. Zusammensetzung der Bevölkerung. Dabei wird die Frage der Alterskohorten darauf zurückgeführt, wie diese Kohorten hinsichtlich zentraler Einflussfaktoren zusammengesetzt sind, hier also hinsichtlich der Sekundarschulbildung.

Auch die international vergleichenden Erwachsenenstudien, namentlich der IALS Mitte der 1990er-Jahre, der *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL) Mitte der 2000er-Jahre und PIAAC in den 2010er-Jahren, werden hinsichtlich der Veränderungen von Literalität typischerweise erst einmal auf Verschiebungen wichtiger Faktoren in der Gesamtbevölkerung untersucht (Paccagnella 2016), bevor kurzfristige bildungspolitische Effekte angenommen werden. Allerdings enthalten die genannten Faktoren in der Regel grundlegende, langfristige bildungspolitische Einflussgrößen (durchschnittliche Jahre des Schulbesuchs, Schul- und Berufsschulsystem, Hochschulsystem). Auch der Alterseffekt ist – wie sich in der französischen Studie zeigte – wesentlich ein Effekt der durchschnittlichen Jahre des Schulbesuchs in den verschiedenen Alterskohorten.

Weiterhin werden in der Regel zentrale Arbeitsmarktdaten berichtet (Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit, wirtschaftliche Sektoren, Beschäftigungsquoten, z. B. in Liu et al. 2019).

Von hohem Interesse sind sodann selbstverständlich auch Daten über das Weiterbildungssystem (Desjardins 2017), wobei in der Regel die Teilnahmequoten berichtet werden, nicht aber Differenzierungen nach Grund- und Weiterbildung oder Volumina (Krejčík und Grotlúschén im Erscheinen). Dabei wird bei Weitem nicht allein die Alphabetisierung im engsten Sinne betrachtet, sondern durchaus auch der zweite Bildungsweg, die Arbeitsförderung und das Integrationssystem (Desjardins 2017). Insgesamt entstehen auf Basis des Forschungsstands drei zentrale Fragen, die an die LEO-Studie zu richten sind:

1. Wie steht es um die Teilnahmezahlen in der Grundbildung (Promillebereich)?
2. Wie hat sich die Bevölkerung verändert (Bevölkerungszusammensetzung)?
3. Wie kommt es zu den genannten Teilnahmezahlen und Bevölkerungsveränderungen (politische Entscheidungen)?

Dabei erbringen Erhebungen wie die LEO-Studie grundsätzlich *beschreibende* Ergebnisse. Sie sind nicht dazu angelegt, Aussagen über *Kausalität* zu treffen. Die Frage nach den Ursachen der Trendverbesserung ist jedoch eine kausale Frage. Es ist daher auf Basis der LEO-Daten nicht möglich, abschließende Aussagen über die Ursachen der Trendverbesserung zu treffen. Deshalb werden hier lediglich Fragen geprüft, die *Annäherungen* an eine Ursacheninterpretation erlauben. Dabei bleiben auch die Ergebnisse dieser Prüfungen auf der Ebene von begründeten Hypothesen.

6.1 Erste Frage: Grundbildungsteilnahme

Die erste Prüffrage richtet sich auf die Teilnahmezahlen und lautet: Kann es sein, dass so viele Menschen an Alphabetisierung und Grundbildung teilgenommen haben, dass es wahrscheinlich ist, dass mehr als eine Million Erwachsene sich messbar verbessert haben? Mit dieser Fragestellung werden die Entwicklungen in der Alphabetisierung im zweiten Bildungsweg referiert. Anschließend kommt das internationale Verständnis von Grundbildung beziehungsweise Adult Basic Education zum Tragen (Desjardins 2017), indem Integrationskurse, betriebliche Grundbildung und Maßnahmen der Arbeitsförderung betrachtet werden.

Laut LEO 2018 nehmen 0,7 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen an Angeboten zur Alphabetisierung teil. Dieser Wert liegt somit unter einem Prozent oder mit anderen Worten im *Promillebereich*⁷.

7 Diese Bezeichnung geht auf den Vorsitzenden des Deutschen Volkshochschulverbands, Ulrich Aengenvoort, zurück.

Tabelle 35: Anzahl der VHS-Kurse und Anzahl der Belegungen im Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung 2005 bis 2017 (Quelle: Volkshochschulstatistiken Berichtsjahre 2005, 2010, 2014, 2015, 2017, eigene Darstellung.)

	2005	2010	2014	2015	2017
Kurse	3.361	3.511	3.953	4.214	4.227
Unterrichtsstunden	171.348	202.245	226.233	251.070	296.163
Belegungen	28.966	29.810	33.064	36.776	41.018

Betrachtet man die Angebotsstatistiken, bestätigt sich das Bild. Die Volkshochschulstatistiken berichten die Entwicklungen in den Kategorien „Alphabetisierung/Elementarbildung“ sowie „Zweiter Bildungsweg“ an den Volkshochschulen. Dem lassen sich auf Basis der Schulstatistik die Belegungsdaten an Kollegs und Abendgymnasien gegenüberstellen. Die Grundbildungsteilnahme stellt sich im Überblick wie folgt dar:

- Alphabetisierung/Elementarbildung (VHS-Statistik 2017: Reichart et al. 2018): 41.000 Belegungen
- Zweiter Bildungsweg an VHS (VHS-Statistik 2017: Reichart et al. 2018): 28.000 Belegungen
- Zweiter Bildungsweg an Kollegs & Abendgymnasien (Bellenberg et al. 2019, S. 29): 29.000 Belegungen

Zusammengenommen sind in Alphabetisierung und Grundbildung und zweitem Bildungsweg rund 100.000 Belegungsfälle zu verzeichnen. Dabei sind die Alphabetisierungsdaten nicht kumulierbar über die Jahre, weil es möglicherweise viele dauerhaft Teilnehmende gibt (Egloff 2011). Die Fälle des zweiten Bildungswegs ließen sich über die acht Jahre 2010 bis 2018 kumulieren. Da die Belegungen voraussichtlich eine Teilnahme an einem mehrjährigen Bildungsgang anzeigen, ist hier Vorsicht geboten. Geht man von durchschnittlich zweijähriger Teilnahme aus, entsteht ein Wert von rund 228.000 Teilnahmefällen im zweiten Bildungsweg über die genannten acht Jahre.

Diese Fallzahlen genügen nicht, um anzunehmen, dass dies der Grund für die verbesserten Ergebnisse von LEO 2018 ist. Es ist daher zu fragen, ob es weitere Grundbildungsaktivitäten gibt. Zunächst ist festzuhalten, dass 28 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen laut LEO 2018 an non-formaler Weiterbildung teilnehmen. Dieser Wert liegt erheblich höher als der sogenannte „Promillebereich“. Allerdings handelt es sich nicht unbedingt um Grundbildung. Eine Annäherung bieten zunächst die Integrationskurse. Die jährlichen Belegungen liegen 2017 bei den Alphabetisierungskursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge bei rund 77.000 Fällen, darüber hinaus sind die allgemeinen Integrationskurse mit 184.000 Fällen zu verzeichnen (BAMF 2018):

- BAMF Alphabetisierungskurs 2017: 77.000 Fälle
- BAMF Allgemeiner Integrationskurs 2017: 184.000 Fälle

Hier handelt es sich im Jahr 2017 im Wesentlichen um Neuzuwanderung, somit also um Personen, die 2010 noch nicht im Land waren und die sich 2018 vermutlich häufig noch in Gemeinschaftsunterkünften befanden. Somit können die Fälle aus dem Jahr 2017 nicht auf die Verbesserung der LEO-Daten gewirkt haben. Nichtsdestotrotz sind im Zeitraum zwischen 2010, dem Jahr der ersten LEO-Studie, und 2015, dem Beginn der verstärkten Neuzuwanderung, regelmäßig Kurse des BAMF ausgebracht worden. Sie werden ergänzt um Kurse in berufsvorbereitendem Spracherwerb (ehemals: ESF-BAMF). In aller Vorsicht kann also geschätzt werden, dass im Achtjahreszeitraum zwischen LEO 2010 und LEO 2018 kumuliert rund neunhunderttausend Personen – ohne die verstärkte Neuzuwanderung seit 2015 – *Teilnahmeberechtigungen an Integrationskursen* erhalten haben (BAMF 2019, S. 3, kumulierte Jahre 2011–2015). Es werden nicht alle Teilnahmeberechtigungen eingelöst. Andererseits sind Folgeangebote hier nicht berücksichtigt. Die Größenordnung überschreitet aber trotz aller Limitationen den Promillebereich erheblich, und es ist durchaus möglich, dass hier ein kausaler Effekt zu verzeichnen ist. Die BAMF-Integrationskurse und die BAMF-Alphabetisierungskurse stellen in jedem Fall in der deutschen Grundbildung ein zahlenmäßiges Schwergewicht dar.

Die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung hat darüber hinaus einen starken Fokus auf die Einbeziehung von Betrieben gelegt. Das folgt dem Ergebnis, dass weite Teile der gering literalisierten Erwachsenen in Beschäftigungsverhältnissen stehen (derzeit 62%). Daher wurden die beschäftigten Befragten in LEO 2018 um Auskunft über Angebote der betrieblichen Grundbildung gebeten. Von ihnen berichten 15,4 Prozent, dass es in ihrem Betrieb ein solches Angebot gibt. Von den rund 39 Millionen beschäftigten 18- bis 64-Jährigen in Deutschland würden somit fast sechs Millionen Menschen die Angebote betrieblicher Grundbildung kennen. Das bedeutet nicht etwa, dass sie daran teilnehmen würden, aber ihnen ist das Angebot bewusst. Dieser Wert ist bei den 3,8 Millionen berufstätigen, gering literalisierten Erwachsenen niedriger. 11,6 Prozent kennen ein entsprechendes Angebot. Die Größenordnung liegt hier bei über 400.000 Erwachsenen mit Schwierigkeiten hinsichtlich der deutschen Schriftsprache, die im Betrieb erreichbar sind und die Infrastruktur bereits so weit vorgefunden haben, dass sie in einer Befragung davon berichten können. Die Kenntnis des Angebots besagt nunmehr nicht, dass daraus eine Teilnahme erfolgt, jedoch ist sie eine Kernvoraussetzung dafür. Insofern zeigt sich erhebliches Potenzial der betrieblichen Grundbildung.

Während es für die betriebliche Grundbildung keine Angebotsstatistik gibt, ist die arbeitsmarktorientierte Grundbildung gut dokumentiert. Diese ist vor allem aus dem Sozialgesetzbuch II und III finanziert und entsprechend in der monatlichen Förderstatistik der Arbeitsagentur bzw. im jährlichen Berufsbildungsbericht ausgewiesen. Dabei sind selbstverständlich nicht alle Angebote der Arbeitsagentur mit Grundbildung gleichzusetzen. Eine erste Annäherung bietet sich an über die berufliche Teil- und Nachqualifizierung.⁸ Teilqualifizierungen werden im günstigen Fall sukzessive erworben und schlussendlich zu einer Berufsausbildung zusammenge-

8 www.arbeitsagentur.de/bildungstraeger/berufsanschlussfaehige-teilqualifikationen

fügt. Die mehrmonatigen Teilqualifizierungslehrgänge sind in einer Reihe von Berufsfeldern verfügbar und wurden ehemals aus dem Programm WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen, Arbeitgeberservice der Agentur für Arbeit) finanziert. WeGebAU ist in die Regelförderung gemäß Qualifizierungschancengesetz eingemündet. Die Förderstatistik berichtet für 2018 eine Fallzahl im Sonderprogramm WeGebAU von 36.877 Personen, 2017 werden 30.628 Personen berichtet (Bundesagentur für Arbeit Statistik 2019a). Das Verhältnis zur Gesamtzahl der Förderung aus dem Titel der *beruflichen Weiterbildung* (182.629 Personen, Bestand im März 2019 laut Bundesagentur für Arbeit Statistik 2019b) zeigt, dass gut ein Sechstel der beruflichen Weiterbildung als Grundbildung im engeren Sinne bezeichnet werden kann, hier also mindestens 30.000 Fälle pro Jahr.

Hinzu kommt die berufliche Nachqualifizierung (mit den Programmnamen „Jobstarter“ oder „Zukunftsstarter“), die sich an 25- bis 35-jährige Arbeitssuchende richtet und noch einmal jährlich rund 86.000 Personen erreicht. Die Teilqualifizierung und Nachqualifizierung sowie die Förderung Geringqualifizierter und besonders vulnerabler Gruppen aus dem SGB III/WeGebAU betrifft also über 100.000 Fälle pro Jahr, kumuliert in acht Jahren also mehr als 800.000 Personen.

In anderen Ländern wird die gesamte Arbeitsamtsförderung und auch der Bereich Familienbildung zur Grundbildung gezählt (Desjardins 2017). Der Bestand geförderter Personen im März 2019 liegt bei rund 873.000, davon rund 217.000 Fälle der Aktivierung und beruflichen Eingliederung sowie die genannten rund 182.000 Fälle der beruflichen Weiterbildung.

Tabelle 36: Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen – Eckwerte zum Bestand geförderter Personen⁹
(Quelle: Bundesagentur für Arbeit Statistik 2019b)

	März 2019
Bestand insgesamt	873.537
darunter u. a.:	
Aktivierung und berufliche Eingliederung	217.950
Berufswahl und Berufsausbildung	196.694
berufliche Weiterbildung	182.629
Aufnahme einer Erwerbstätigkeit	112.412
besondere Maßnahmen zur Teilhabe behinderter Menschen	65.839
Beschäftigung schaffende Maßnahmen	83.963

⁹ An dieser Stelle werden die zum Zeitpunkt der Publikation der Hauptergebnisse (Mai 2019) aktuellsten Zahlen verwendet.

Die Durchschnittsdauer der Förderung kann im Falle der Umschulung ein Jahr überschreiten. Eine direkte Kumulation der Werte auf den Achtjahreszeitraum 2010 bis 2018 ist insofern nicht möglich. Dennoch zeigt ein Überschlag, dass hier sicher mehr als fünf Millionen Menschen in acht Jahren erreicht werden.

Die Programme der Familien- und Elternbildung sind vielfältig. Relative Bekanntheit verzeichnet der „Verein Prager Eltern-Kind-Programm“ (PEKiP e.V.), eigene Berichte verweisen auf 66.000 erreichte Familien in Deutschland, der Schweiz und Österreich pro Woche.¹⁰ Das Konzept „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Deutschen Kinderschutzbundes wurde beim Aufbau der Infrastruktur durch das Bundesfamilienministerium unterstützt, davon profitierten nach Verbandsangaben seitdem 160.000 Eltern, wobei der Bezugszeitraum uneindeutig bleibt.¹¹ Beide Anbieter finden die Unterstützung der Familienministerien, oft auch der Jugendämter, sind jedoch nicht so einheitlich gefördert, dass es zu einem Ausweis der Fallzahlen kommt.

Es bleibt der Blick zurück auf die Prüffrage: Kann es sein, dass so viele Menschen an Alphabetisierung und Grundbildung teilgenommen haben, dass es wahrscheinlich ist, dass mehr als eine Million Erwachsene sich messbar verbessert haben? Was lässt sich hier vorfinden?

- Alphabetisierung im engsten Sinne (wenig)
- Zweiter Bildungsweg (wenig)
- Integrationskurse gemäß Zuwanderungsgesetz (viel)
- Betriebliche Grundbildung (schwer in Zahlen zu fassen)
- Teilqualifikation, Nachqualifikation, Fortbildung und Umschulung (SGB II/III) (sehr viel)
- Familien- und Elternbildung (schwer in Zahlen zu fassen)
- sowie eine Weiterbildungsquote gering literalisierter Erwachsener von 28 Prozent.

Fazit: Insgesamt findet sich relativ wenig *Alphabetisierung*, demgegenüber jedoch entschieden höhere Belegungszahlen in der *Grundbildung*. Letztere zielt allerdings nicht unbedingt auf Literalität, sie kann insofern ein Einflussfaktor auf die verbesserten Werte sein, muss es aber nicht.

6.2 Zweite Frage: Bevölkerungszusammensetzung

Die zweite Prüffrage richtet sich auf die Bevölkerungszusammensetzung in den Erhebungsjahren 2010 und 2018 und lautet: *Kann es sein, dass in der Bevölkerung 2018 eine andere Verteilung wichtiger Faktoren vorliegt?* Dazu sind zunächst die Faktoren zu bestimmen, die hoch mit Literalität korrelieren. Dies sind die Faktoren Herkunftssprache, Schulabschluss, Erwerbsstatus und Alter, wie weiter unten gezeigt wird. Danach lässt sich errechnen, ob bei unveränderten Faktoren noch immer eine Verbesserung der Literalitätswerte eingetreten wäre – mithin die Verbesserung andere Gründe haben muss als die kontrollierten Hauptprädiktoren. Im Falle der LEO-Stu-

¹⁰ <https://pekip.de/fortbildung/12.html>

¹¹ <http://www.sesk.de>

dien 2010 und 2018 bleibt jedoch nach Kontrolle der genannten vier Hauptprädiktoren nahezu kein Effekt mehr übrig. Heißt das nunmehr, die Stichproben wären nicht vergleichbar oder die Verbesserung wäre nicht wahr?

Die Stichproben sind repräsentativ für die 18- bis 64-jährige Deutsch sprechende Wohnbevölkerung in den Jahren 2010 und 2018. Insofern haben sich wichtige Einflussfaktoren in der Bevölkerung verändert, und zwar zum Guten. Die Verbesserung ist somit real und statistisch signifikant, und sie hängt statistisch eng mit der höheren durchschnittlichen Schulbildung und Erwerbsquote zusammen. Die Zahl der hohen Schulabschlüsse ist von 31 Prozent auf 37 Prozent gestiegen. Die Erwerbsquote ist von 66 Prozent auf 76 Prozent gestiegen. Die Zahl von Personen anderer Herkunftssprache hat sich leicht erhöht (18% auf 23%), da LEO jedoch nur diejenigen Erwachsenen erfasst, die Deutsch sprechen, ist dieser Faktor schwer einzuschätzen. Das Durchschnittsalter der Bevölkerung hat sich um ein Jahr erhöht.

Die Bevölkerung hat sich zudem insbesondere durch die Neuzuwanderung seit 2015 erhöht. Diese Personen befanden sich 2018 jedoch nur zu einem kleinen Teil innerhalb der Wohnbevölkerung, während die Mehrheit sich in Gemeinschaftsunterbringung befand und daher im Sample nicht repräsentiert ist.

Die Samples beider Studien unterscheiden sich hinsichtlich der Geburtsjahrgänge. Die Jahrgänge 1946–1952 waren in LEO 2010 vertreten, sind jedoch in LEO 2018 nicht mehr erfasst.

Tabelle 37: Anteile der gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) an den verschiedenen Altersgruppen im Vergleich zwischen 2018 und 2010 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

	LEO 2010	LEO 2018
1993–2000	–	10,9 %
1983–1992	12,0 %	10,7 %
1973–1982	14,9 %	14,4 %
1963–1972	14,7 %	11,8 %
1953–1962	14,4 %	12,2 %
1946–1952	17,0 %	–
Erwachsene gesamt ‡	14,5 %	12,1 %

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$ (2018) bzw. $n = 8.436$ (2010), jeweils gewichtet. Abweichungen von 100 % sind rundungsbedingt. Anteile der Geburtskohorten an der gewichteten Stichprobe 2018: 1993–2000: 13,3 % (2010: nicht enthalten); 1983–1992: 20,4 % (2010: 19,2 %); 1973–1982: 19,1 % (2010: 18,9 %); 1963–1972: 25,7 % (2010: 26,4 %); 1953–1962: 21,5 % (2010: 23,4 %); 1946–1952: 2018 nicht in der Stichprobe enthalten (2010: 11,9 %). ‡: Veränderung ist signifikant.

Die neu hinzukommenden Jahrgänge sind seltener gering literalisiert (11 %) als der Durchschnitt. Insgesamt sind jüngere Jahrgänge etwas höher literalisiert als ältere

Jahrgänge, eine Ausnahme bilden 2018 allerdings die 1963–1972 Geborenen.¹² Die Daten von LEO 2010 zeigen die überproportionale Quote an gering Literalisierten unter den Jahrgängen 1946–1952, also denjenigen, die 2018 nicht mehr erfasst sind (17,0 %, alle: 14,5 %). Wie also auch in der französischen Studie ist hier ein Generationen- oder genauer: Kompositionseffekt zu erwarten. Neben dem Alter (und darin versteckten Schuleffekten) lassen sich zudem weitere statistisch signifikante Prädiktoren für Literalität ermitteln.

Tabelle 38: Prädiktoren für Literalität aus LEO 2010 und LEO 2018 (in Punkten auf der LEO-Skala von 0–100. Referenzperson: männlich, 40–49 Jahre, mittlerer Bildungsabschluss, deutsche Herkunftssprache, erreicht 2010 52,2 Punkte und 2018 54,1 Punkte) (Quelle: LEO 2010; Grotlüschen und Riekmann 2012, S. 40–42; LEO 2018; Regression analog zur ALWA-Studie; Kleinert, Matthes und Jacob 2008.)

	2010	2018
Schulabschluss (fehlend)	-9,5***	-7,2***
Schulabschluss (niedrig)	-3,8***	-4,3***
Schulabschluss der Eltern (fehlend)	-4,0***	-6,3***
Schulabschluss der Eltern (niedrig)	-1,5***	-1,6***
Herkunftssprache (nicht Deutsch)	-8,4***	-11,3***
Erwerbsstatus (arbeitslos)	-2,9***	-3,2***
Gender (weiblich sozialisiert)	+2,6***	+2,6***
Alter (50–64 versus 40–49)	-0,8**	-0,9*
Alter (30–39 versus 40–49)	n.s.	-1,0**
Alter (18–29 versus 40–49)	n.s.	-1,2**

Lesebeispiel: Bei ansonsten gleichen Bedingungen erreicht jemand mit fehlendem Schulabschluss im Jahr 2018 auf der LEO-Skala von 0–100 Punkten 7,2 Punkte weniger als die Referenzperson. Signifikanz:

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n. s.: nicht signifikant.

Die Regressionen zeigen, dass Schulabschlüsse, Herkunftssprache, Erwerbsstatus und Alter mit Literalität korrelieren. Das gilt auch für das Geschlecht, allerdings ist hier keine Veränderung in der Bevölkerungszusammensetzung zu verzeichnen, daher wurde dieser Faktor nicht berücksichtigt. Weiterhin sind auch elterliche Schulabschlüsse im Erwachsenenleben noch prädiktiv für die eigene Literalität. Dieser Faktor wurde vernachlässigt, weil die bildungspolitisch relevante Frage der Schulabschlüsse bereits hinreichend abgedeckt ist.

Weiterhin zeigen sich einige interessante Veränderungen. Beispielsweise weist die Referenzgruppe der 40- bis 49-Jährigen im Jahr 2018 geringfügig *bessere* literale Kompetenzen auf (um 0,9 bis 1,2 Skaleneinheiten) als alle anderen Altersgruppen, so-

¹² Diese sehr kleinen Teilsamples sind 2010 und 2018 nicht unbedingt gleichermaßen repräsentativ zusammengesetzt, es können hier zufällig etwas mehr Erwerbstätige oder etwas weniger Zugewanderte in der Alterskohorte enthalten sein.

lange die anderen Faktoren kontrolliert sind. Dieser Effekt muss also auf Einflüsse zurückgehen, die nicht in den Kontrollvariablen enthalten sind, beispielsweise als Establishmenteffekt, der vielleicht die möglicherweise vorgerückte berufliche Position (Vorarbeit, Vorgesetzte) und die etablierte familiäre Position (Eltern mit schulpflichtigen Kindern) reflektiert. Entsprechende Analysen stehen noch aus.

Für die hier relevante Diskussion ist festzuhalten, dass die Bevölkerungszusammensetzung sich verändert hat und dass durch die Regressionsanalysen mindestens vier wichtige Einflussfaktoren bekannt sind.

Was geschieht nunmehr, wenn die Bevölkerungszusammensetzung hinsichtlich dieser vier Faktoren 2010 so gewesen wäre wie 2018? Die zugehörige Analyse (Entropie Balancing) (Hainmueller 2011, S. 30) erzeugt künstlich einen Datensatz mit den Literalitäts-Testwerten aus 2010 (LEO-künstlich-2010), dessen Bevölkerungszusammensetzung hinsichtlich Herkunftssprache, Geburtsjahrgänge, Schulabschlüsse und Erwerbsstatus der Bevölkerungszusammensetzung von 2018 entspricht.

Nach dieser Gewichtung lässt sich der Anteil der gering literalisierten Erwachsenen in diesem künstlichen Datensatz neu ausweisen. Der auf die Prädiktoren von 2018 angeglichene Datensatz LEO-künstlich-2010 führt dann zu einem künstlichen Anteil von 12,2 Prozent (statt 14,5 %) gering literalisierter Erwachsener. Der Unterschied zwischen **LEO-künstlich-2010** und **LEO 2018** ist somit minimal und statistisch nicht signifikant:

- **künstlicher** Anteil gering literalisierter Erwachsener an der Gesamtbevölkerung für **LEO-künstlich-2010** (12,2 %)
- **tatsächlicher** Anteil gering literalisierter Erwachsener an der Gesamtbevölkerung für **LEO 2018** (12,1 %)

Diese Prozedur weist nach, dass die Veränderung der genannten vier Prädiktoren einen erheblichen Einfluss auf die tatsächliche Veränderung der Literalitätswerte hat. Die Bevölkerung hat sich insofern nicht nur verändert, sie hat sich vielmehr gerade in den Punkten verändert, die für Literalität wichtig sind. Darüber hinaus bleibt kaum Spielraum für Effekte, die nicht diesen vier Prädiktoren zuzurechnen sind.

Blick zurück auf die Prüffrage: *Kann es sein, dass in der Bevölkerung 2018 eine andere Verteilung wichtiger Faktoren vorliegt?* Der Dreischritt durch die Daten – Altersstruktur, Regressionsanalyse, Entropie Balancing – weist deutlich darauf hin, dass es vier zentrale Einflussfaktoren gibt, die sich durchaus verändert haben, und dass diese Veränderung mit der Verbesserung der Werte zunächst einmal derart korreliert, dass für andere Faktoren kein Raum mehr ist. Die Bevölkerung ist 2018 durchschnittlich besser gebildet, in höherem Maße erwerbstätig, enthält etwas mehr Zugewanderte und ist durchschnittlich etwas älter als 2010. Wäre das nicht so, hätte es keine statistisch signifikante Verbesserung der Literalitätswerte gegeben. LEO 2018 zeigt also einen Kompositionseffekt, dieser ist wie auch in Frankreich stark durch die unterschiedlichen Schulabschlüsse der Generationen beeinflusst.

Die Frage, ob sich also Literalität durch die verschiedenen Wogen einer Bevölkerung von selbst verändert und vor allem verbessert, führt aber zu den Gründen für diese Veränderungen. Alternde Gesellschaften stellen etwa einen beispiellosen Erfolg der Gesundheitspolitik und -wissenschaft dar, sie profitieren von Friedenspolitik und von sicherem Straßenverkehr. Weniger dramatisch, aber ebenso Ergebnis wissenschaftlicher Erkenntnis und politischer Entscheidungen ist zumindest teilweise die Veränderung, die zum Anstieg von literalen Kompetenzen führt.

6.3 Dritte Frage: Politische Entscheidungen

Somit bleibt die dritte Prüffrage, nämlich nach politischen Entscheidungen: *Können hinter den veränderten Teilnahmezahlen und Verteilungen politische Entscheidungen versteckt sein?* Diese Frage ist nicht auf Basis der Daten zu beantworten. Analysen, die die Zusammenhänge von politischen Entscheidungen, Bevölkerungszusammensetzung und Literalitätswerten inhaltlich und auch quantitativ aufschlüsseln, wären zu wünschen. Anzunehmen ist jedoch, dass sich verschiedene Ressorts in der Entwicklung widerspiegeln, beispielsweise:

- **Schulpolitik**, die die durchschnittlichen Schulabschlüsse erhöht, auch über den zweiten Bildungsweg. Schulpolitik, die weiterhin dazu führt, dass hohe Schulabschlüsse ein Leben lang wirksam sind, unter anderem, weil höher gebildete Menschen oft informell lernen und an Weiterbildung teilnehmen (Bilger et al. 2017; Rammstedt 2013; Rammstedt et al. 2013; Barz und Tippelt 2004),
- **Berufsschul- und Hochschulpolitik**, die zur weiteren Steigerung von Kompetenzen in der Bevölkerung beiträgt,
- **Erwachsenen- und Weiterbildungspolitik**, die möglicherweise zur Erhöhung der Weiterbildungsquoten beiträgt, wenngleich die Alphabetisierungskursteilnahme noch zu niedrig ist,
- **Wirtschaftspolitik**, die eine hohe Erwerbsbeteiligung ermöglicht und die Arbeitsstrukturen bereitstellt, in denen Kompetenzen erhalten und entfaltet werden, auch durch betriebliche Grundbildung,
- **Arbeitsmarktpolitik**, vor allem die Aktivierung und Förderung von beruflicher Umschulung und Fortbildung, auch vor Eintritt von Arbeitslosigkeit und auch durch berufliche Teil- und Nachqualifikationen,
- **Familienpolitik**, die durch Elterngeld und frühkindliche Bildung eine hohe Mütter- und Vätererwerbsquote ermöglicht,
- **Integrationspolitik**, die eine gute Sprachkompetenz und bessere Literalität im Deutschen ermöglicht (und dazu gehören auch finanzierte Folgeangebote auf Basis der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung).

Mit dieser zugegebenermaßen wenig empirisch unterstützten Auffistung bleibt nun der Blick zurück zur Prüffrage: *Können hinter den veränderten Teilnahmezahlen und Verteilungen politische Entscheidungen versteckt sein?* Es deutet sich insgesamt an, dass eine Reihe von Ressorts mit langfristigen Entscheidungen an der veränderten Bevölkerungszusammensetzung beteiligt sind. Ob die treibenden Kräfte hier die politi-

schen Parteien sind oder ob diese wiederum auf die artikulierten Bedarfe der Bevölkerung und gesellschaftlicher Gruppierungen reagieren, bleibt hier zunächst einmal offen. Neben den sehr langfristigen Effekten, die etwa durch das Zuwanderungsgesetz (2005), das Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz (2007) oder die Ganztagschulpolitik begründbar sind, zeigt sich auch eine relativ umfassende Angebotsstruktur und entsprechend hohe kumulierte Teilnahmezahlen an Angeboten im weiteren Verständnis von Alphabetisierung und Grundbildung.

Insgesamt wären die LEO-Ergebnisse so einzuordnen, dass sie als Zusammenwirken aus Teilnahmezahlen, Bevölkerungseffekten und dahinterstehenden politischen Entscheidungen gefasst werden.

6.4 Limitationen durch nicht repräsentierte Teile der Bevölkerung

LEO 2018 hat einige Limitationen, die besonders vulnerable Zielgruppen betreffen. Die nicht Deutsch sprechenden Zugewanderten sind nicht erfasst, auch Geflüchtete in Gemeinschaftsunterkünften, behinderte Menschen in Heimunterbringung, In-sassen des Justizvollzugs und sämtliche Menschen im Alter über 64 Jahre werden in die Stichprobe aus der Wohnbevölkerung der 18- bis 64-Jährigen nicht einbezogen. Diese Gruppierungen sind jedoch in besonderer Weise als Zielgruppen für Grundbildungsangebote zu verstehen. Sonderstudien wie die PIAAC-Stichprobe aus dem US-amerikanischen Justizvollzug (Reder 2020) oder eine kleine Studie zu literalen Praktiken bei behinderten Menschen in ambulanter Betreuung (siehe Franziska Bonna, Klaus Buddeberg, Anke Grotlüschen und Marianne Hirschberg: Literale Praktiken von ambulant betreuten Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen, in diesem Band) weisen auf hohe Bedarfe, aber auch auf zunehmende literale Praktiken im digitalen Umfeld hin. Das längsschnittlich angelegte IAB-BAMF-SOEP-Befragungspanel von Geflüchteten zeigt die positiven Effekte des Spracherwerbs (Brücker et al. 2019). Die Kompetenzen Älterer wurden in der PIAAC-Erweiterungsstudie *Competencies in Later Life* erhoben (Friebe und Gebrande 2013).

Sowohl zu den Haupteffekten als auch zur Einordnung gibt es je eine halbstündige „Lecture to go“ unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de> oder www.lecture2go.de.

Literaturverzeichnis

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*. Lyon, France.

ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme (2012): *Mieux connaître les personnes confrontées à l’illettrisme en France. Première mesure de l’évolution du phénomène à l’aide de l’enquête Insee Information et Vie Quotidienne de français*.

Hrsg. v. ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme.

Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: wbv Media.
- Bellenberg, Gabriele; Brahm, Grit im; Demski, Denise; Koch, Sascha; Weegen, Maja (2019): Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg). Hrsg. v. Hans Böckler Stiftung. Online verfügbar unter www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_115_2019.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bilger, Frauke (2011): AlphaPanel: Repräsentative Befragung von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen. In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, S. 79–88.
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 254–275.
- Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media.
- BIS Department for Business Innovation and Skills (2011): 2011 Skills for Life Survey: Headline Findings. Hrsg. v. BIS Department for Business Innovation and Skills. London (BIS Research Paper, 57). Online verfügbar unter https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623399/11-1367-2011-skills-for-life-survey-findings.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut et al. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brock, Adolf; Dressel, Jochen; Herrmann, Christina; Wienen, Wilfried; Zeuner, Christine (2005a): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Gerechtigkeitkompetenz. Universität Flensburg.
- Brock, Adolf; Gruber, Elke; Zeuner, Christine (2005b): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Technologische Kompetenz. Universität Flensburg.
- Brock, Adolf; Haussmann, Robert; Leithäuser, Gerhard; Zeuner, Christine (2005c): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Ökonomische Kompetenz. Universität Flensburg.
- Brücker, Herbert; Croisier, Johannes; Kosyakova, Yulyia; Kröger, Hannes; Pietrantuono, Giuseppe; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (2019): Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Bundesagentur für Arbeit Statistik (Hrsg.) (2019a): Sonderprogramm Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen („WeGebAU 2007 ff.“). Nürnberg. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiiia5/wgb/wgb-d-0-xlsx.xlsx>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bundesagentur für Arbeit Statistik (2019b): Arbeitsmarktpolitische Instrumente (Zeitreihe Monatszahlen). Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017. Abfragestand: 04.04.2018.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2018. Abfragestand: 31.03.2019. Online verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=284810, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Castel, Robert (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 9 (3), S. 11–25.
- Desjardins, Richard (2017): Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies and constraints. London, Oxford, New York: Bloomsbury Academic.
- DfES (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. DfES Research Report 490. Hrsg. v. Department for Education and Skills. Norwich. Online verfügbar unter <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080821124614/http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR490.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Düinkel, Nora; Heimler, Julia; Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2018): Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse. Unter Mitarbeit von Richard J. Bonnie, Hanne Brandt, Nora Düinkel, Kahrin Feindt, Christoph Gabriel, Ingrid Gogolin et al. Hrsg. von Universität Hamburg.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Egloff, Birte (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann, S. 175–190.

- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: wbv Media, S. 11–31.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb/language-en>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: wbv Media.
- Fingeret, Arlene (1983): Social Networks. A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. In: *Adult Education Quarterly* 33 (3), S. 133–146.
- Friebe, Jens; Gebrande, Johanna (2013): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“ 36, S. 48–60.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2012): Sprachenvielfalt – Fakten und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich* 6 (2), S. 7–19.
- Grotlüschen, Anke (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Anke Grotlüschen, Rudolf Kretschmann, Eva Quante-Brandt und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 12–39.
- Grotlüschen, Anke (2016): Grundbildung von Erwachsenen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Heidelberg: Springer VS, S. 1261–1278.
- Grotlüschen, Anke (2017): Politische Grundbildung und Globalisierung: Das OECD-Konzept „Global Competence“. Eine kritische Würdigung. In: Barbara Menke und Wibke Riekman (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 74–92.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): Practices and Competencies – Evidence from an Adult Literacy Survey in Germany. In: Michael Schemmann (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*. Bielefeld: wbv Media, S. 17–34.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2020): Low literacy in Germany. Results from the second German literacy survey. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 11 (1), S. 127–143.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.

- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2015): Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster: Waxmann, S. 105–122.
- Hainmueller, Jens (2011): Entropy Balancing for Causal Effects: A Multivariate Reweighting Method to Produce Balanced Samples in Observational Studies. In: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.1904869.
- Hense, Andrea (2018a): Subjektive Prekaritätswahrnehmung: Soziale Ursachen und Folgen. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. Bielefeld: wbv Media, S. 345–376.
- Hense, Andrea (2018b): Typische Teilhabemuster: Verschiedenheit und Ungleichheit. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. Bielefeld: wbv Media, S. 67–84.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2011): *Volkshochschul-Statistik: 49. Folge, Arbeitsjahr 2010*. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2015): *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014*. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2016): *Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015*. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Iller, Carola (2017): *Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter*. In: Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 427–446.
- Janssen, Angela (2017): *Verletzbar Subjekte*. Dissertation. Opladen: Barbara Budrich.
- Jonas, Nicolas (2012): *Pour des générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul*. Hrsg. v. INSEE. Paris (INSEE PREMIERE, 1426 Décembre 2012). Online verfügbar unter http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1426, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Kleinert, Corinna (2014): *Bildungsarmut und Weiterbildungsbeteiligung. Nationales Bildungspanel: Erste Ergebnisse der Erwachsenenbefragung*. In: *Alfa-Forum* (85), S. 32–36.
- Kleinert, Corinna; Matthes, Britta; Jacob, Marita (2008): *Die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“: Theoretischer Hintergrund und Konzeption*. IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms.
- Krejčík, Luise; Grotlüschen, Anke (im Erscheinen): Von der Umkehr des Matthäus-Effekts: Stundenintensive Weiterbildung bei geringen numeralen Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.
- Lehweß-Litzmann, René; Leßmann, Ortrud (2018): Wie Teilhabe produziert wird. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Media, S. 39–65.
- Liu, Huacong; Fernandez, Frank; Grotlüschen, Anke (2019): Examining self-directedness and its relationships with lifelong learning and earnings in Yunnan, Vietnam, Germany, and the United States. In: *International Journal of Educational Development* 70, S. 102088. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2019.102088.
- Löffler, Marion; Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2016): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart: Waxmann.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2015): Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld: wbv Media.
- McElvany, Nele; Becker, Michael; Lüdtke, Oliver (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 41 (3), S. 121–131. DOI: 10.1026/0049-863741.3.121.
- Menke, Barbara; Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2017): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Negt, Oskar (1990): Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26 (4), S. 11–19.
- Paccagnella, Marco (2016): Literacy and Numeracy Proficiency in IALS, ALL and PIAAC: OECD. Online verfügbar unter [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/123456789/4896/1/Literacy and Numeracy Proficiency in IALS, ALL and PIAAC.pdf](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/123456789/4896/1/Literacy%20and%20Numeracy%20Proficiency%20in%20IALS,%20ALL%20and%20PIAAC.pdf), zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Pehl, Klaus; Reichart, Elisabeth; Zabal, Anouk (2006): Volkshochschul-Statistik: 44. Folge, Arbeitsjahr 2005. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Rammstedt, Beatrice (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 11–29.
- Rammstedt, Beatrice; Ackermann, Daniela (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Deutschland. Münster: Waxmann.

- Rammstedt, Beatrice; Ackermann, Daniela; Helmschrott, Susanne; Klaukien, Anja; Maehler, Débora B.; Martin, Silke et al. (2013): PIAAC 2012. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster: Waxmann.
- Reder, Stephen (2017): *Adults' Engagement in Reading, Writing and Numeracy Practices*. Portland State University. Portland (Applied Linguistics Faculty Publications and Presentations, 22). Online verfügbar unter http://pdxscholar.library.pdx.edu/ling_fac/22, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Reder, Stephen (2020): *Numeracy Imprisoned: Skills and Practices of Incarcerated Adults in the United States*. In: *ZDM Mathematics Education* (2).
- Reichart, Elisabeth; Lux, Thomas; Huntemann, Hella (2018): *Volkshochschul-Statistik 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld: wbv Media.
- Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2011): *Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe*. In: Svenja Möller, Christine Zeuner und Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien*. Für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. Weinheim: Juventa, S. 62–71.
- Schaeffer, Doris; Vogt, Dominique; Berens, Eva-Maria; Hurrelmann, Klaus (2016): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht*. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Ergebnisbericht_HLS-GER.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Schroer, Markus (2001): *Die im Dunkeln sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen*. In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 10 (5), S. 36–47.
- Solga, Heike (2013): *Arbeitsplatzanforderungen im internationalen Vergleich*. In: *ifo-Schnelldienst* 66 (22), S. 15–19. Online verfügbar unter www.ifo.de/DocDL/SD-22-2013.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017): *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2015 (CVTS 5)*.
- Steuten, Ulrich (2014): *Literalität und Stigma*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 125–135.
- Street, Brian (2003): *What's "new" in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice*. In: *Current Issues in Comparative Education* 5 (2), S. 77–91.
- Streich, Waldemar (2009): *Vulnerable Gruppen: „Verwundbarkeit“ als politiksensibilisierende Metapher in der Beschreibung gesundheitlicher Ungleichheit*. In: Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–295.
- Wicht, Alexandra; Lechner, Clemens; Rammstedt, Beatrice (2018): *Wie steht es um die Digitalkompetenz deutscher Erwachsener? Eine empirische Analyse mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (Hrsg.): *Mensch und Gesellschaft im digitalen Wandel. Psychologie, Gesellschaft, Politik 2018*. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag, S. 15–25.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation nach Alpha-Levels	34
--------	---	----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Deutsch sprechende erwachsene Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels 2018	21
Tab. 2	Deutsch sprechende erwachsene Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels, Vergleich 2018 zu 2010	21
Tab. 3	Personen männlichen und weiblichen Geschlechts an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)	22
Tab. 4	Personen aus verschiedenen Jahrganggruppen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)	22
Tab. 5	Personen mit Deutsch als Herkunftssprache und Personen mit einer anderen Herkunftssprache an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)	24
Tab. 6	Gering Literalisierte (Alpha-Level 1–3) mit nicht deutscher Herkunftssprache, die angeben, in diesen Sprachen anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können	24
Tab. 7	Personen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)	25
Tab. 8	Personen in verschiedenen Erwerbssituationen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)	25
Tab. 9	Personen mit unterschiedlichem Familienstand an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)	26
Tab. 10	Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter Männern und Frauen im Vergleich zwischen 2010 und 2018	27
Tab. 11	Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) in den verschiedenen Altersgruppen im Vergleich zwischen 2018 und 2010	27
Tab. 12	Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter Personen verschiedener Herkunftssprachen im Vergleich zwischen 2018 und 2010	28
Tab. 13	Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter den Personen mit verschiedenen Schulabschlüssen	29

Tab. 14	Die drei meistgenannten Teilnahmegründe nach Alpha-Levels (Mehrfachantworten möglich)	30
Tab. 15	Die drei meistgenannten Nichtteilnahmegründe nach Alpha-Levels (Mehrfachantworten möglich)	31
Tab. 16	Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) unter den Personen in unterschiedlichen Erwerbssituationen	31
Tab. 17	Berufliche Stellung nach Alpha-Levels	32
Tab. 18	Einstellungen zur Arbeit nach Alpha-Levels („stimme voll und ganz zu“ oder „stimme eher zu“)	33
Tab. 19	Aussagen über die Arbeitsstelle nach Alpha-Levels („stimme voll und ganz zu“ oder „stimme eher zu“)	33
Tab. 20	Aussagen zur Sicherheit des Arbeitsplatzes nach Alpha-Levels	34
Tab. 21	Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) nach dem Familienstand ..	35
Tab. 22	Familienstand nach Alpha-Levels	35
Tab. 23	Partnerschaft und Wohnsituation nach Alpha-Levels	36
Tab. 24	Haushaltsgröße nach Alpha-Levels	37
Tab. 25	Anzahl der Kinder (0–17 Jahre) im Haushalt nach Alpha-Levels	37
Tab. 26	Vorlesen von Büchern nach Alpha-Levels	38
Tab. 27	Person, die sich im Haushalt um den Schriftverkehr kümmert, nach Alpha-Levels (Mehrfachnennungen möglich)	38
Tab. 28	Mindestens wöchentliche Nutzung von Verkehrsmitteln nach Alpha-Levels ...	39
Tab. 29	Häufige Art des Erwerbs von Fahrkarten nach Alpha-Levels („häufig“ oder „eher häufig“) (Mehrfachnennungen möglich)	40
Tab. 30	Mindestens wöchentliches Ausüben von digitalen Praktiken nach Alpha-Levels	40
Tab. 31	Häufiges Ausüben von Zahlungspraktiken nach Alpha-Levels („häufig“ oder „eher häufig“)	42
Tab. 32	Ausübung von politischen Praktiken nach Alpha-Levels	43
Tab. 33	Häufiges Nachsehen von Dosierungshinweisen auf Beipackzetteln von unbekanntem Medikamenten nach Alpha-Levels („häufig“ oder „eher häufig“) ...	44

Tab. 34	Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen nach Alpha-Levels	44
Tab. 35	Anzahl der VHS-Kurse und Anzahl der Belegungen im Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung 2005 bis 2017	47
Tab. 36	Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen – Eckwerte zum Bestand geförderter Personen	49
Tab. 37	Anteile der gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) an den verschiedenen Altersgruppen im Vergleich zwischen 2018 und 2010	51
Tab. 38	Prädiktoren für Literalität aus LEO 2010 und LEO 2018	52

Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018

GREGOR DUTZ, JOHANNES HARTIG

Gliederung

1	Einleitung	65
2	Assessment	67
3	Skalierung, latente Regression und Verankerung	68
3.1	IRT-Modell und Skalierung	69
3.2	Latente Regression (Hintergrundmodell)	70
3.3	Verlinkung	72
4	Durchführung der Auswertungen	74
	Literaturverzeichnis	75
	Abbildungsverzeichnis	77
	Tabellenverzeichnis	77

1 Einleitung

Die Interviews der Studie LEO – Leben mit geringer Literalität (LEO 2018) bestehen aus dem Fragebogen¹ (Grotlüschen et al. 2019) und einem Assessment zur Erfassung der grundlegenden Lese- und Schreibkompetenz der Deutsch sprechenden Wohnbevölkerung. Die Durchführung der Interviews und des Assessments, die Auswertung – also die Codierung der Testantworten in richtig/falsch – sowie die Aufbereitung und Lieferung der Daten oblag dem Befragungsinstitut Kantar (siehe Frauke Bilger und Alexandra Strauß: Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018, in diesem Band). Die Berechnungen zur Bestimmung der Itemkennwerte und Personenfähigkeiten wurden durch die Projektbeteiligten an der Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Johannes Hartig (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) durchgeführt und werden in diesem Bericht erläutert.

Die methodische Herausforderung lag insbesondere darin, die Vergleichbarkeit zwischen den beiden Studien LEO 2010 und LEO 2018 zu ermöglichen und so die Entwicklung der grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten der Deutsch sprechenden Bevölkerung im Zeitraum von 2010 bis 2018 darzustellen. Daher sollte für LEO 2018 ein zu LEO 2010 ähnliches methodisches Vorgehen gewählt werden, um die Fähigkeiten auf einer gemeinsamen Skala berichten zu können. Gleichzeitig soll-

1 Online verfügbar unter: http://leo.blogs.uni-hamburg.de/?attachment_id=979

ten aber auch aktuelle Entwicklungen in methodischer und softwaretechnischer Hinsicht Eingang in das Vorgehen finden.

Die auf Grundlage des Assessments gemessenen Personenfähigkeiten werden mithilfe der Item-Response-Theorie (IRT) auf einer gemeinsamen kontinuierlichen Skala mit den Itemschwierigkeiten abgetragen. Diese Skala wurde in LEO 2010 auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 normiert. Bestimmte Abschnitte dieser Skala markieren Niveaus, die sogenannten Alpha-Levels. Die Bestimmung der Schwellenwerte erfolgte theoriegeleitet auf Grundlage schwierigkeitsbestimmender Merkmale bestimmter Items und wurde empirisch validiert (Hartig und Riekmann 2012).

Die Bildung der Alpha-Levels mit Bezug auf Itemschwierigkeiten erlaubt eine kriterienorientierte Interpretation der Testwerte der LEO-Studien (Hartig et al. 2012; Rauch und Hartig 2012). Die Alpha-Levels sind durch Kann-Beschreibungen definiert, also durch die spezifischen Lese- und Schreibfähigkeiten auf diesem Niveau. Die Items des Erhebungsinstruments wurden diesen Alpha-Levels auf Grundlage ihrer schwierigkeitsbestimmenden Merkmale zugeordnet und beinhalten mindestens eine Kann-Beschreibung dieses Levels (Grotlüschen et al. 2010). Diese Zuordnung wurde im Rahmen von LEO 2010 empirisch überprüft und gegebenenfalls revidiert (Hartig und Riekmann 2012).

Das beschriebene Vorgehen erlaubt zum einen, die Lese- und Schreibkompetenz einer Person mit einem bestimmten Testwert im Rahmen der Levelbeschreibungen auf konkrete Fähigkeiten zu beziehen, zum anderen können durch die Zuordnung von Personen zu Alpha-Levels Gruppen gebildet werden, die über eine bestimmte Lese- und Schreibkompetenz verfügen. So kann die Zahl der Personen auf den Alpha-Levels 1–3 bestimmt werden, aber auch eine genauere Aufteilung nach einzelnen Alpha-Levels erfolgen.

Tabelle 1: Grenzen zwischen den Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Alpha-Level	Logit-Skala 50 % (untere Grenze)	Logit-Skala 62 % (untere Grenze)	Wertebereich der normierten LEO-Skala
Alpha-Level 2	-4,44	-3,95	21,88–32,09
Alpha-Level 3	-3,01	-2,52	32,10–39,59
Alpha-Level 4	-1,96	-1,47	39,60–48,02
Alpha-Level 5	-0,78	-0,29	ab 48,03

Die Schwellenwerte von LEO 2010 wurden für LEO 2018 beibehalten (Tabelle 1, siehe auch Hartig und Riekmann 2012, S. 117). Die Levelgrenzen beziehen sich dabei auf eine Lösungswahrscheinlichkeit von 62 Prozent. Das bedeutet, dass eine Person, die ein bestimmtes Alpha-Level erreicht, eine typische Aufgabe aus diesem Alpha-Level mit einer Wahrscheinlichkeit von mindestens 62 Prozent lösen kann. Diese Lösungswahrscheinlichkeit wurde für LEO 2010 in Anlehnung an die PISA-Studien ge-

wählt. Die später erschienene PIAAC-Studie wählt einen Wert von 67 Prozent, prinzipiell könnte aber auch jeder andere Wert gewählt werden (Yamamoto et al. 2016). Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde auch hier der Wert aus LEO 2010 beibehalten.

Die Lese- und Schreibkompetenz stellt ein Fähigkeitskontinuum dar. Eine Kategorisierung der Testwerte geht daher mit einem gewissen Informationsverlust einher. Die Einteilung in verschiedene Fähigkeitsniveaus erlaubt jedoch die oben beschriebene kriterienorientierte Interpretation der Testwerte und die Darstellung der Ergebnisse mit Bezug auf die Alpha-Levels.

Die Bildung der Niveaus unterscheidet die LEO-Studien von anderen Large-Scale Assessments wie PIAAC oder PISA. PIAAC unterscheidet zwar ebenfalls verschiedene Kompetenzniveaus (unter Level I bis Level V auf einer Skala von 0–500), setzt die Levelgrenzen aber in festen Abständen und ordnet den Niveaus dann *post hoc* auf Basis der Schwierigkeiten von zu den Niveaus passenden Aufgaben Kompetenzbeschreibungen zu (vgl. Zabala et al. 2013). Auch dieses Vorgehen erlaubt eine kriterienorientierte Testwertinterpretation, jedoch sind die *post hoc* vorgenommenen Niveaubeschreibungen stärker an die einzelnen Items gebunden. Das in LEO gewählte Vorgehen mit einer *a priori* vorgenommenen Zuordnung der Items zu den Alpha-Levels ist stärker theoriegeleitet. Die Kompetenzniveaus können hierdurch besser auf verallgemeinerbare Aufgabenanforderungen bezogen werden (Hartig und Klieme 2006).

2 Assessment

Im Anschluss an den Fragebogen wurde zur Einstufung der Lese- und Schreibkompetenz ein Assessment durchgeführt. Von Umfang und Form entspricht das in LEO 2018 durchgeführte Assessment größtenteils jenem aus LEO 2010 (zum methodischen Vorgehen bei LEO 2010 siehe Grotlüschen et al. 2012). Das Assessment besteht aus insgesamt vier Testheften, von denen jede*r Befragte maximal zwei Hefte bearbeitet. Bei diesen vier Testheften handelt es sich um das Rätselheft (auch: Filterheft) und um drei sogenannte Alphahefte. In jedem Testheft befinden sich eine Reihe von zu lösenden Aufgaben. Eine Aufgabe kann dabei mehrere Items umfassen. Items stellen die kleinste Auswertungseinheit dar und sind die Basis für die Auswertung und Beurteilung der Lese- und Schreibkompetenz in LEO 2018. Das Rätselheft enthält 13 Items, die Alphahefte 23 (Alphaheft „Joschi“), 22 (Alphaheft „Helga“) und 15 Items (Alphaheft „Leschek“).

Im Vergleich zu LEO 2010 wurden im Assessment von LEO 2018 nur kleinere Veränderungen vorgenommen, um die Vergleichbarkeit der beiden Studien zu gewährleisten. Ein Item wurde neu hinzugefügt, vier weitere Items wurden durch neue Items der gleichen Art ersetzt. Die neuen Items wurden im Pretest überprüft und zeigten, wie auch später in der Haupterhebung, unproblematische Itemkennwerte.

Das Assessment unterteilt sich in LEO 2018 wie bereits bei der Vorgängerstudie LEO 2010 in zwei Teile. Zunächst wird von allen Befragten das Rätselheft bearbeitet. Die Items des Rätselheftes stellen dabei Filteritems dar. Wer eine bestimmte Anzahl an richtig gelösten Items im Rätselheft unterschreitet, erhält weitere Aufgaben zur Bearbeitung.

Das Rätselheft besteht aus zwei Einstiegsitems und elf Filteritems. Die ersten beiden Items waren bei LEO 2010 wegen ihrer erwarteten Einfachheit lediglich als Einstiegsitems vorgesehen und sollten ursprünglich nicht in die Skalierung und das IRT-Modell einfließen. Jedoch zeigte sich im Hauptlauf 2010 die Verwendbarkeit der Items für die Skalierung, und sie gingen daher in die Berechnungen mit ein (Grotlischen et al. 2012, S. 66, Fußnote 2). Dieses Vorgehen wurde auch bei LEO 2018 beibehalten.

Zweck der Filteritems im Rätselheft ist es, jene Personen zu identifizieren, bei denen voraussichtlich mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben ausgegangen werden kann. Nach der Bearbeitung der Testhefte wurde das Testheft von den Interviewer*innen vor Ort ausgewertet, und die Antworten wurden in das CAPI-Instrument (CAPI = Computer Assisted Personal Interview) aufgenommen. Wurden durch die Zielperson weniger als neun Items richtig gelöst, erhielt diese zufällig ausgewählt eines von drei Alphaheften. Die Alphahefte enthalten im Vergleich zum Rätselheft einfachere Aufgaben und dienen insbesondere der Differenzierung der Lese- und Schreibfähigkeit im unteren Kompetenzbereich.

Die ausgefüllten Testhefte wurden von den Interviewer*innen an das Umfrageinstitut in München zurückgeschickt und dort von geschulten Editierkräften ausgewertet (siehe Frauke Bilger und Alexandra Strauß: Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018, in diesem Band). Dabei wurden auch sämtliche von den Interviewer*innen vor Ort ausgewerteten Rätselhefte neu codiert. Die von den Interviewer*innen vor Ort durchgeführte Auswertung des Rätselheftes bildet also ausschließlich die Grundlage für die Entscheidung, ob ein Alphaheft bearbeitet werden soll oder nicht. Dieses Vorgehen hat sich bereits bei LEO 2010 bewährt. So konnte zum einen während des Interviews eine schnelle Auswertung des Testheftes vorgenommen werden, zum anderen eine verlässliche nachträgliche Codierung aller Testhefte sichergestellt werden.

3 Skalierung, latente Regression und Verankerung

Für die Skalierung der Items wurde das Rasch-Modell für dichotome Antwortdaten verwendet. Schätzungen für die Personenfähigkeit erfolgten in Form von zehn sogenannten plausiblen Werten (*plausible values*, z. B. Wu 2005). Die Verlinkung von LEO 2010 und LEO 2018 wurde als separate Skalierung der beiden Studien mit fixierten Itemparametern durchgeführt (Trendtel et al. 2016, S. 215–216). Als Grundlage dienten dabei die Itemschwierigkeiten aus LEO 2018. Die Berechnungen der Itemschwie-

rigkeiten, der Personenparameter und die Verlinkung von LEO 2010 und LEO 2018 erfolgten dabei in mehreren Schritten:

1. Skalierung der Items (Berechnung der Itemschwierigkeiten) auf Grundlage von LEO 2018.
2. Neuberechnung der Personenparameter von LEO 2010, fixiert auf die Itemschwierigkeiten der gemeinsamen Items aus LEO 2018. Anschließend Normierung der Personenparameter (Mittelwert 50, Standardabweichung 10).
3. Berechnung der Personenparameter für LEO 2018 mit einem neuen Hintergrundmodell. Anschließend Normierung der Personenparameter von LEO 2018 mit dem Mittelwert und der Standardabweichung der Personenparameter von LEO 2010 auf die gemeinsame LEO-Skala.
4. Zuordnung der Alpha-Levels nach den Schwellenwerten aus LEO 2010.

Dieses Vorgehen wurde mit der Statistiksoftware R in Version 3.5.1 umgesetzt. Für die Skalierung und die latente Regression wurde das R-Paket TAM (Robitzsch et al. 2018) in Version 2.13-15 genutzt. Das genaue Vorgehen und die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

3.1 IRT-Modell und Skalierung

Aufgabe des IRT-Modells war es, die Testitems zu skalieren, also in eine nach deren Schwierigkeit geordnete Reihenfolge zu bringen. Die Testitems in LEO 2010 und LEO 2018 wurden dichotom bewertet, das heißt entweder als richtig oder als falsch. Daher wurde für die Skalierung das eindimensionale Rasch-Modell für dichotome Items (Rasch 1980) verwendet.

Um die Qualität der eingesetzten Items sicherzustellen, wurde die Rasch-Homogenität der Items überprüft. Dafür wurde in LEO 2010 ein Grenzwert von 1,33 für die Abweichungsquadrate der Items (Meansquares, MNSQ) festgelegt (Grotlüschen et al. 2012, S. 63; Wilson 2005). In LEO 2018 wies ein einziges Item einen gewichteten Meansquare von 1,37 auf. Aufgrund der eher geringen Überschreitung des Grenzwerts und nach grafischer Inspektion der erwarteten und beobachteten Antworthäufigkeiten wurde dieses Item dennoch für die weiteren Berechnungen beibehalten, auch um möglichst viele Items für die Verlinkung nutzen zu können.

Eine Voraussetzung für die spätere Verlinkung ist, dass sich die Ankeritems zu verlinkender Studien invariant verhalten (Trendtel et al. 2016, S. 213). Für die Verlinkung von LEO 2010 und LEO 2018 durften die Itemschwierigkeiten der beiden Studien daher nicht zu stark voneinander abweichen. Zu diesem Zweck wurden die Itemschwierigkeiten für 2010 und 2018 zunächst auf zwei Achsen abgetragen (Abbildung 1). Je näher die Items an der eingezeichneten Linie sind, desto ähnlicher sind sich die Schwierigkeiten. Bei einer ersten optischen Kontrolle zeigte sich eine gute Übereinstimmung der Itemschwierigkeiten.

Die einzige Ausnahme ist das Item c511, das im Jahr 2018 deutlich einfacher war. Die IC-Kurve und die Itemfit-Werte für dieses Item zeigen jedoch keine Auffälligkeit. Daher wurde entschieden, dieses Item nicht von der Verlinkung auszuschließen.

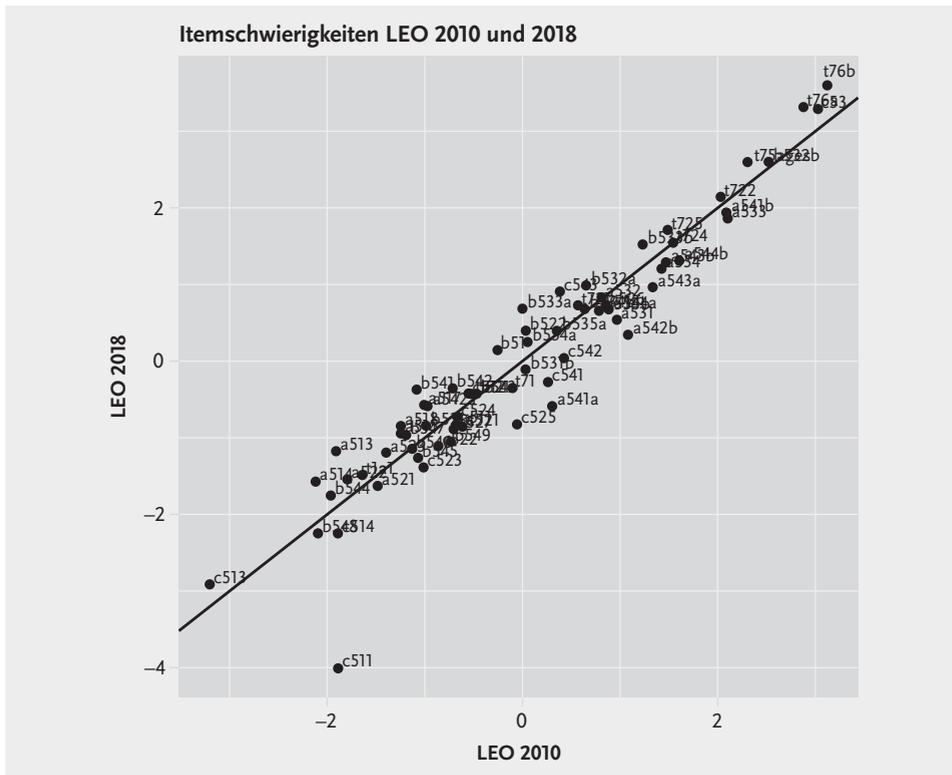


Abbildung 1: Vergleich der Itemschwierigkeiten auf der Logit-Skala zwischen LEO 2010 und LEO 2018 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Außerdem wurde die Messinvarianz mithilfe eines auch im Nationalen Bildungspanel NEPS verwendeten Verfahrens überprüft (Fischer et al. 2016). Dieses Verfahren basiert auf Empfehlungen des *Educational Testing Service* (ETS) zur Klassifikation von Differential Item Functioning (DIF, Holland und Wainer 1993), bei der die Effektgröße und statistische Signifikanz der Abweichungen der Itemschwierigkeiten berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck wurden LEO 2010 und LEO 2018 separat skaliert und die Schwierigkeiten der gemeinsamen Items verglichen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Annahme der Messinvarianz unterstützt wird.

3.2 Latente Regression (Hintergrundmodell)

Zur Erzeugung von plausiblen Werten als Schätzer für die Personenfähigkeiten wird in einer sogenannten latenten Regression die Personenfähigkeit durch eine Menge beobachteter Prädiktoren vorhergesagt. Effekte dieser erklärenden Hintergrundvariablen gehen in die plausiblen Werte mit ein, wodurch eine messfehlerbereinigte Schätzung der Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und der Personenfähigkeit ermöglicht wird. Für die latente Regression des Hintergrundmodells und die Ziehung von plausiblen Werten wurde vom Vorgehen in LEO 2010 abgewichen. Das

beruhte zum einen auf der spezifischen Konzeption von LEO 2010 im Verbund mit dem *Adult Education Survey 2010* (AES) (Bilger et al. 2012), zum anderen sollten Entwicklungen in den Bereichen Software und statistische Methoden aufgenommen werden.

LEO 2010 war als Add-on zum AES 2010 konzipiert. LEO 2018 wurde als eigenständige Studie mit einem weitaus umfangreicheren Fragebogen durchgeführt (siehe Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band). Daher konnte das Hintergrundmodell aus LEO 2010 nicht repliziert werden.

Für die Skalierung und Berechnung von plausiblen Werten wurde bei LEO 2010 die Software ConQuest genutzt. In der damals verfügbaren Version war die Zahl der Prädiktoren für die latente Regression stark beschränkt. Gerade die Aufnahme von interagierenden Prädiktoren wurde sehr sparsam umgesetzt. 2010 wurden 48 Variablen und 11 Wechselwirkungen in das Hintergrundmodell aufgenommen. Diese wurden als Dummy-Variablen codiert. In einer Hauptkomponentenanalyse wurden jene Faktoren extrahiert, die 95 Prozent der Varianz erklärten. Diese Faktoren wurden in der mit ConQuest durchgeführten Ziehung der plausiblen Werte als Prädiktoren für das Hintergrundmodell genutzt.

Für die in LEO 2018 verwendete Software gilt diese Beschränkung nicht. Es können daher alle Variablen aus dem Fragebogen als Prädiktoren im Regressionsmodell verwendet werden. Auch die Zahl der interagierenden Prädiktoren wurde erhöht: Es wurden insgesamt 331 Interaktionen in das Hintergrundmodell aufgenommen. Dazu wurde eine Matrix mit allen Variablen des Fragebogens und den interagierenden Prädiktoren für das Hintergrundmodell erzeugt. Dabei wurde jede Variablenausprägung in eine eigene dichotome Variable umgewandelt (Dummy-Codierung)². Dieses Vorgehen erlaubt, auch Codes für verweigerte Antworten oder für aufgrund von Filterführungen nicht gestellte Fragen zu berücksichtigen.

Die große Anzahl von teilweise stark voneinander abhängigen Prädiktoren kann dann zu einem instabilen Regressionsmodell führen, weswegen ein dimensionsreduzierendes Verfahren zur Reduzierung der Prädiktoren angewandt werden sollte (Robitzsch et al. 2016). Dazu wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt und jene Faktoren für die latente Regression genutzt, die 80 Prozent der Varianz erklären. Dieses Vorgehen entspricht dem der PIAAC-Studie (Yamamoto et al. 2016, S. 21–22).

Für LEO 2018 wurde entschieden, zehn plausible Werte zu ziehen (LEO 2010: fünf plausible Werte). Dies entspricht der Anzahl von plausiblen Werten in anderen Large-Scale Assessments (etwa PIAAC oder PISA seit dem Durchgang 2015). Auch die einschlägige Literatur empfiehlt eine größere Zahl von plausiblen Werten, um die Effizienz von Schätzern (statistical efficiency) und die Trennschärfe von Tests (statistical power) sowie die Reproduzierbarkeit von Forschungsergebnissen bei der

2 Prinzipiell lässt sich hier auch eine andere Verfahrensweise wählen. So könnte bei kardinalskalierten Variablen auf eine Recodierung in Dummy-Variablen verzichtet werden oder nur für einen Teil der Variablen dimensionsreduzierende Verfahren genutzt werden. Das gewählte Verfahren ist jedoch einfach umzusetzen und entspricht dem Vorgehen in PIAAC (Yamamoto et al. 2016).

mehrfachen Ziehung unterschiedlicher plausibler Werte sicherzustellen (Bodner 2008; Graham et al. 2007; White et al. 2011).

3.3 Verlinkung

Schlussendlich sollten die Ergebnisse aus LEO 2010 mit denen aus LEO 2018 vergleichbar sein. Dazu war es nötig, die beiden Studien miteinander zu verlinken und die Kompetenzwerte auf einer gemeinsamen Skala abzutragen.

Als Verfahren zur Verlinkung wurde eine separate Skalierung der beiden Studien mit fixierten Itemparametern (Itemschwierigkeiten) vorgenommen (Trendtel et al. 2016, S. 215–216). Dazu wurden die Items aus LEO 2018 als Ankeritems verwendet, auf deren Grundlage die Populationsparameter von LEO 2010 mit fixierten Schwierigkeiten neu geschätzt wurden. Diese neu geschätzten Parameter in Form von zehn plausiblen Werten wurden auf die LEO-Skala transformiert ($M = 50$; $SD = 10$). Dann wurden die Populationsparameter für LEO 2018 mit den Itemschwierigkeiten aus 2018 berechnet und diese zehn plausiblen Werte auf die Skala von LEO 2010 transformiert.

Daraus ergibt sich für LEO 2018 ein Mittelwert von 51,9 und eine Standardabweichung von 10,3. Der Kompetenzmittelwert ist also um knapp zwei Punkte angestiegen, was einem kleinen Effekt im Sinne Cohens (1988) entspricht. Die Varianz hat sich leicht erhöht. Um die Reliabilität des Linkings zu überprüfen, kann die oben beschriebene Prozedur in umgekehrter Richtung durchgeführt werden (Trendtel et al. 2016, S. 216). Führt dies zu ähnlichen Ergebnissen, ist von einer Symmetrie des Linkings auszugehen. Die umgekehrte Verlinkung erzielte sehr ähnliche Ergebnisse ($M = 52,0$; $SD = 10,5$). Die Symmetrie des Linkings als Reliabilitätskriterium konnte also bestätigt werden.

Durch die Auswahl bestimmter Items, deren Schwierigkeiten sich im Vergleich zu 2010 leicht verändert haben, entsteht eine Unsicherheit bei der Verlinkung von LEO 2010 und LEO 2018. Eine andere Itemauswahl hätte ein leicht anderes Ergebnis bei der Verlinkung ergeben. Diese Unsicherheit wird als *Linking Error* bezeichnet (OECD 2014b, S. 159–162). Der Linking Error der Verlinkung von LEO 2010 und LEO 2018 beträgt 0,36 Punkte auf der LEO-Skala. Damit ist der Linking Error von LEO 2018 auf einem ähnlichen Niveau wie bei der Verlinkung der PISA-Studien³ (OECD 2014a, S. 227).

Abbildung 2 zeigt in einer *Wright Map* auf der linken Seite die Personenfähigkeiten als Häufigkeitsverteilung auf der Logit-Skala. Die rechte Seite bildet die Schwierigkeiten der Items auf der Logit-Skala ab. Leichtere Items werden dabei weiter unten, schwerere Items weiter oben auf der vertikalen Achse abgetragen. Es ist deutlich zu sehen, dass die in LEO verwendeten Items insbesondere die Lese- und Schreibkompetenz der Bevölkerung im unteren Kompetenzbereich erfassen.

3 Bei einem Vergleich des Linking Errors von LEO 2018 und der PISA-Studien ist zu beachten, dass die in PISA gemessenen Kompetenzen auf einer Skala mit dem zehnfachen Umfang der LEO-Studien erfasst werden.

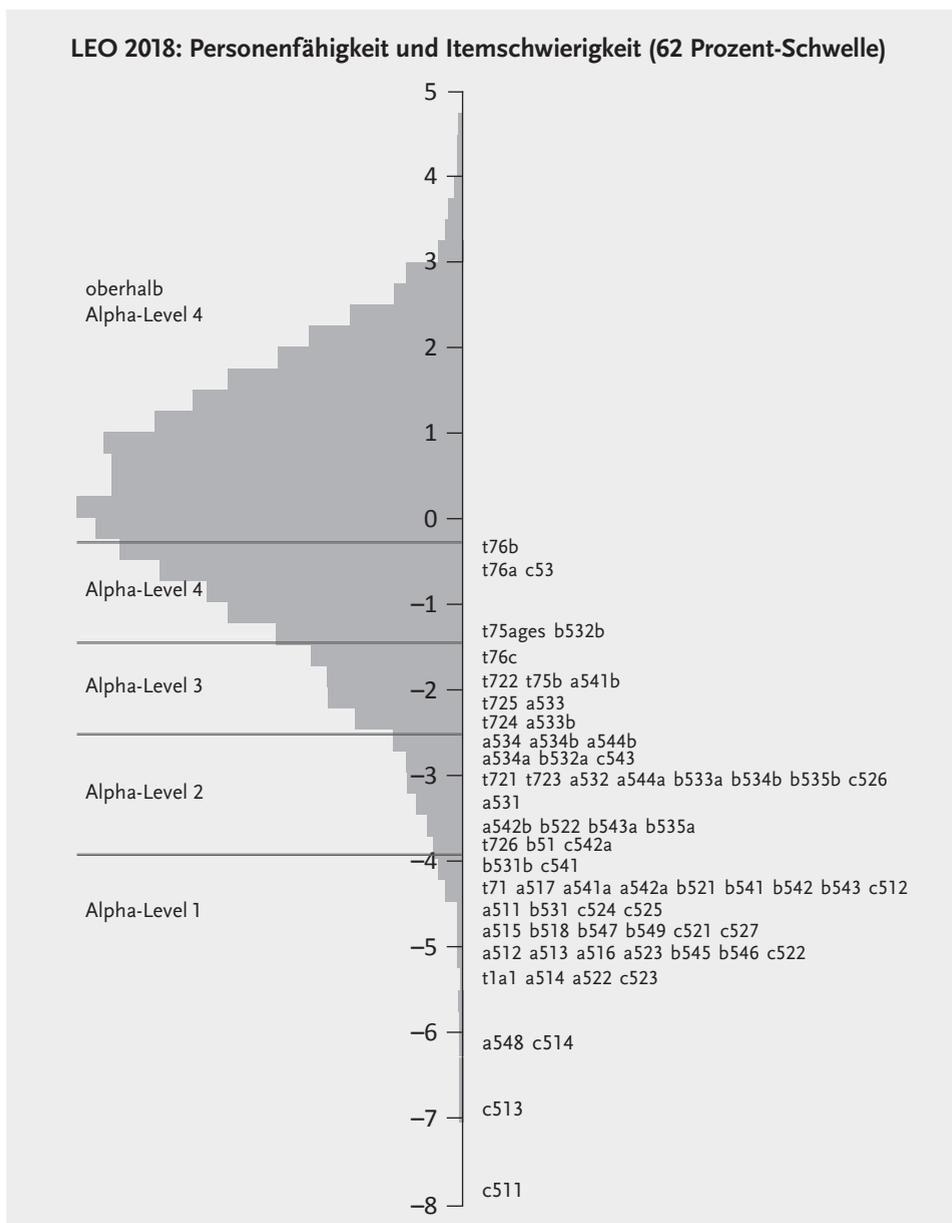


Abbildung 2: Lage der Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten LEO 2018 (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

4 Durchführung der Auswertungen

Bei Analysen mit den in LEO 2018 ermittelten Kompetenzwerten sind bestimmte Regeln zu beachten, um zu statistisch validen Ergebnissen zu kommen. Die Kompetenzwerte liegen als plausible Werte vor. Für jede*n Befragte*n existieren im Datensatz zehn dieser Werte. Zunächst ist dabei zu beachten, dass diese Werte keine Aussage über die tatsächlichen Fähigkeiten einer befragten Person erlauben. Plausible Werte sind nur aussagekräftig für die gesamte Bevölkerung bzw. Subpopulationen. Plausible Werte dienen also nicht der individuellen Diagnostik, sondern dazu, die bevölkerungsrepräsentative Verteilung von Eigenschaften in der Bevölkerung zu schätzen.

Des Weiteren sind bei statistischen Auswertungen mit plausiblen Werten bestimmte Rechenregeln⁴ zu beachten, da plausible Werte als multiple Imputationen (z. B. Schafer und Graham 2002) zu interpretieren sind. Statistische Auswertungen müssen daher entsprechend der Anzahl der Imputationen (hier: Anzahl der plausiblen Werte) mehrmals durchgeführt werden. Die so berechneten Schätzer werden dann gepoolt, indem das arithmetische Mittel der Schätzer berechnet wird.

Für LEO 2018 hat das zur Folge, dass statistische Auswertungen, die die Kompetenzwerte betreffen, entsprechend deren Anzahl zehn Mal durchgeführt werden müssen. Die Auswertung der Daten wurde mit der Statistiksoftware R durchgeführt. Dabei wurden insbesondere die Pakete *survey* (Lumley 2018b) und *mitools* (Lumley 2018a) verwendet.

Im Rahmen der Veröffentlichungen zu LEO 2018 werden verschiedene Signifikanzen im Zusammenhang mit Anteilswerten berichtet. Um die Veränderungen von Anteilswerten zwischen LEO 2010 und LEO 2018 auf Signifikanz zu überprüfen, wurde ein Welch-Test unter Berücksichtigung der für die jeweiligen Anteile berechneten Standardabweichungen durchgeführt.

Für die Berichtslegung der relativen Antworthäufigkeiten in Verbindung mit den schriftsprachlichen Fähigkeiten wurde berechnet, ob Unterschiede in den Anteilswerten zwischen den gering literalisierten Erwachsenen und den höher literalisierten Erwachsenen signifikant sind. Berichtete signifikante Unterschiede beziehen sich dabei ausschließlich auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der gering und der höher literalisierten Erwachsenen, nicht auf Zusammenhänge zwischen den einzelnen Alpha-Levels.

Es wurde dabei zum einen ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt, um die stochastische Unabhängigkeit der dichotomen Variable zur Lese- und Schreibkompetenz (gering literalisiert vs. höher literalisiert) und dem Antwortverhalten der Befragten zu untersuchen. Das Ergebnis des Tests wird unter den jeweiligen Tabellen angegeben.⁵ Das Signifikanzniveau beträgt dabei fünf Prozent.

Zusätzlich wurde ein weiterer Chi-Quadrat-Test für jede Antwortkategorie durchgeführt, um zu überprüfen, ob das Antwortverhalten zwischen gering und hö-

4 Nach Donald Rubin werden diese Regeln auch Rubin's Rules genannt.

5 Formulierung: Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist (nicht) signifikant (Chi²-Test).

her literalisierten Erwachsenen bei einzelnen Antwortkategorien statistisch signifikant voneinander abweicht. Dazu wurde für jede Antwortkategorie eine Vierfeldertafel erstellt und ein Chi-Quadrat-Test auf stochastische Unabhängigkeit durchgeführt.

Da es bei der wiederholten Durchführung voneinander abhängiger Tests zur Kumulierung des sogenannten Alphafehlers kommen kann, wurde das zu erreichende Signifikanzniveau mithilfe der Bonferroni-Korrektur bestimmt (Miller 1981). Dazu wird das ursprünglich angestrebte Signifikanzniveau durch die Anzahl der Tests geteilt. Der so bestimmte Wert ist das nun zu erreichende Signifikanzniveau. Im hier beschriebenen Fall bedeutet dies, dass das Signifikanzniveau von fünf Prozent durch die Zahl der Antwortkategorien einer Variablen geteilt wird. Unterschreitet der im Chi-Quadrat-Test berechnete p-Wert dieses Niveau, so liegt ein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten von gering und höher literalisierten Personen in Bezug auf diese Antwortkategorie vor. Diese Signifikanz ist in der rechten Spalte der jeweiligen Tabellen angegeben. Bei nominalskalierten Variablen wurde ausschließlich dieser Test durchgeführt, auf die Bestimmung der stochastischen Unabhängigkeit des Gesamtzusammenhangs zwischen einer Variable und dem Literalitätsniveau wurde dann verzichtet. Die Chi-Quadrat-Tests wurden entsprechend der Anzahl der plausiblen Werte zehn Mal durchgeführt und die Ergebnisse mit einem geeigneten Verfahren gepoolt (Enders 2010).

Es ist geplant, im späteren Verlauf des Projekts die detaillierte Syntax der Auswertungsroutinen zu veröffentlichen.

Literaturverzeichnis

- Bilger, Frauke; Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauß, Alexandra (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotluschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 77–105.
- Bodner, Todd E. (2008): What Improves with Increased Missing Data Imputations? In: *Structural Equation Modeling* 15 (4), S. 651–675. DOI: 10.1080/10705510802339072.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Enders, Craig K. (2010): *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.
- Fischer, Luise; Rohm, Theresa; Gnambs, Timo; Carstensen, Claus H. (2016): Linking the Data of the Competence Tests. Leibniz Institut für Bildungsverläufe. Bamberg (NEPS Survey Paper, 1).
- Graham, John W.; Olchowski, Allison E.; Gilreath, Tamika D. (2007): How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. In: *Prevention science* 8 (3), S. 206–213. DOI: 10.1007/s11121-007-0070-9.

- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Riekmann, Wibke (2010): Was an Teilhabe übrig bleibt – Methodisch/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; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität: Fragebogen. Hamburg. Online verfügbar unter https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/03/Fragebogen_V12-zur-Publikation_ergänzt.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 54–75.
- Hartig, Johannes; Frey, Andreas; Nold, Günter; Klieme, Eckhard (2012): An Application of Explanatory Item Response Modeling for Model-Based Proficiency Scaling. In: *Educational and Psychological Measurement* 72 (4), S. 665–686. DOI: 10.1177/0013164411430707.
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Karl Schweizer (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 127–143.
- Hartig, Johannes; Riekmann, Wibke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 106–121.
- Holland, Paul W.; Wainer, Howard (Hrsg.) (1993): *Differential Item Functioning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lumley, Thomas (2018a): *Mitools. Tools for Multiple Imputation of Missing Data*. Online verfügbar unter <https://rdr.io/cran/mitools/>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Lumley, Thomas (2018b): *Survey. Analysis of Complex Survey Samples*. Online verfügbar unter www.jstatsoft.org/article/view/v009i08, zuletzt geprüft am 04.11.2029.
- Miller, Rupert G. (1981): *Simultaneous statistical inference*. New York: Springer.
- OECD (2014a): *PISA 2012 Results: Ready to Learn. Volume III*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b): *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Rasch, Georg (1980): *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rauch, Dominique; Hartig, Johannes (2012): Interpretation von Testwerten in der IRT. In: Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 253–264.
- Robitzsch, Alexander; Kiefer, Thomas; Wu, Margaret (2018): *TAM: Test analysis modules*. Online verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Robitzsch, Alexander; Pham, Giang; Yanagida, Takuya (2016): Fehlende Daten und Plausible Values. In: Simone Breit und Claudia Schreiner (Hrsg.): Large-Scale Assessment mit R. Erfahrungen und Perspektiven. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung. Wien: facultas Universitätsverlag, S. 259–293.
- Schafer, Joseph L.; Graham, John W. (2002): Missing data: Our view of the state of the art. In: *Psychological Methods* 7 (2), S. 147–177. DOI: 10.1037/1082-989X.7.2.147.
- Trendtel, Matthias; Pham, Giang; Yanagida, Takuya (2016): Skalierung und Linking. In: Simone Breit und Claudia Schreiner (Hrsg.): Large-Scale Assessment mit R. Erfahrungen und Perspektiven. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung. Wien: facultas Universitätsverlag, S. 185–224.
- White, Ian R.; Royston, Patrick; Wood, Angela M. (2011): Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. In: *Statistics in medicine* 30 (4), S. 377–399. DOI: 10.1002/sim.4067.
- Wilson, Mark (2005): Constructing measures. An item response modeling approach. New York: Psychology Press.
- Wu, Margaret (2005): The role of plausible values in large-scale surveys. In: *Studies in educational evaluation* 31 (2–3), S. 114–128. DOI: 10.1016/j.stueduc.2005.05.005.
- Yamamoto, Kentaro; Khorramdel, Lale; Davier, Matthias von (2016): Scaling PIAAC Cognitive Data. In: OECD (Hrsg.): Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), Chapter 17.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31–76.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Vergleich der Itemschwierigkeiten auf der Logit-Skala zwischen LEO 2010 und LEO 2018 70
- Abb. 2 Lage der Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten LEO 2018 73

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Grenzen zwischen den Alpha-Levels 66

Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018

FRAUKE BILGER, ALEXANDRA STRAUSS

Gliederung

1	Ziel und Herausforderung	80
2	Konzeption und Erhebung	80
2.1	Studiendesign	81
2.2	Durchführung der Kompetenztests im CAPI	84
2.3	Erhöhung der Teilnahmebereitschaft	85
2.3.1	Kontaktaufnahme zu Beginn des Interviews	85
2.3.2	Maßnahmen im Interviewverlauf	87
2.3.3	Incentivierung	87
2.4	Besondere Aufgaben der Interviewer*innen	88
2.5	Projektspezifische Schulung der Interviewer*innen	89
2.6	Stichprobenanlagen und Gesamtstichprobe	90
2.6.1	Anlage der Basisstichprobe	90
2.6.2	Anlage der Zusatzstichprobe	91
2.6.3	Integration beider Stichproben	92
3	Feldarbeit	92
3.1	Durchschnittliche Interviewdauer	92
3.2	Realisierte Interviews und Rücklauf	92
3.3	Qualitätskontrolle der Interviewer*innen	93
4	Datenaufbereitung und Auswertung der Testaufgaben	93
4.1	Aufbereitung der Daten	94
4.2	Bewertung der Testaufgaben für den Datensatz (Editing)	95
4.2.1	Schulung und Einarbeitung der Editierkräfte	95
4.2.2	Bewertung der Testaufgaben	96
4.2.3	Erneute Auswertung zufällig ausgewählter Testhefte von LEO 2010	98
5	Testteilnahme und Testverweigerungen	99
5.1	Nichtteilnahme an der Befragung (Unit-Nonresponse)	99
5.1.1	Die Bildungsstruktur der Stichprobe	100
5.1.2	Bearbeitete Alphahefte: LEO 2010 und LEO 2018 im Vergleich	101
5.2	Nichtteilnahme an Testaufgaben (<i>Item-Nonresponse</i>)	103
6	Gewichtung und Hochrechnung	108
6.1	Regionale Anpassung und Umwandlung der haushaltsbasierten Basisstichprobe	109
6.2	Anpassung an Bevölkerungsstrukturen (<i>Kalibrierung</i>)	109

6.3	Gewichtung der integrierten Stichprobe	111
6.4	Erstellung der Gewichtungs- und Hochrechnungsfaktoren	112
	Literaturverzeichnis	113
	Abbildungsverzeichnis	114
	Tabellenverzeichnis	114

1 Ziel und Herausforderung

Mit der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (LEO 2018) wurde die Größenordnung gering literalisierter Erwachsener in der 18- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung Deutschlands (im Folgenden: Erwachsene) zum zweiten Mal ermittelt. Die zentrale Herausforderung der Studie lag darin, vergleichbare Ergebnisse zur vorangegangenen Erhebung vorzulegen, der leo. – Level-One-Studie (LEO 2010).

LEO 2010 wurde im Huckepackverfahren im Anschluss an die Erhebung des *Adult Education Survey* (AES 2010) durchgeführt (Bilger, Jäckle, Rosenblatt und Strauß 2012).¹ Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit der Ergebnisse von LEO 2010 wurde die Erhebung für LEO 2018 als *Stand-Alone*-Studie mit eigenem Hintergrundfragenprogramm konzipiert. Analog zu LEO 2010 erfolgten die wegen der Vergleichbarkeit weitgehend unveränderten Literalitätsassessments am Ende der Befragung. Das Studiendesign von LEO 2010 wurde ansonsten weitgehend für LEO 2018 übernommen. Es war auch in LEO 2018 eine Basis- und eine Zusatzerhebung vorgesehen. Dabei repräsentierte die Basiserhebung aufgrund der zufallsbasierten Stichprobe die deutschsprachige erwachsene Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Mithilfe der Zusatzerhebung unter Erwachsenen, die keinen allgemeinen Schulabschluss oder höchstens einen Hauptschulabschluss aufweisen, wurde sichergestellt, dass auch in LEO 2018 ausreichend Fälle für die getrennte Betrachtung von Literalitätsgraden auf den Alpha-Levels 1–3, dem unteren Kompetenzniveau, vorliegen. Die Hintergrundfragen und Literalitätsassessments wurden im Rahmen von persönlich-mündlichen, computergestützten Interviews (CAPI: Computer Assisted Personal Interview) erhoben. Die insgesamt 7.192 CAPI-Interviews wurden von projektspezifisch geschulten Interviewer*innen des Kantar-Stabes am Wohnort der Befragungspersonen durchgeführt.

2 Konzeption und Erhebung

Um in LEO 2018 vergleichbare Ergebnisse zur Vorgängerstudie (LEO 2010) vorzulegen, war ein vergleichbares Studiendesign umzusetzen (Kapitel 2.1), erweitert um das Hintergrundfragenprogramm. Dem der Haupterhebung vorgelagerten Pretest kam demnach nicht nur die Rolle eines Verfahrens-, sondern auch eines Instrumen-

¹ Hintergrundinformationen für LEO 2010 waren die Informationen, die im Rahmen des AES 2010 erhoben wurden.

tentests zu. Dabei galt der Überprüfung der Umsetzung der Literalitätsassessments in das CAPI-Erhebungsverfahren (Kapitel 2.2) einerseits und den Maßnahmen zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft andererseits (Kapitel 2.3) besondere Aufmerksamkeit. Den Interviewer*innen des Kantar-Stabes kam im Rahmen von LEO nicht nur die Aufgabe zu, standardisierte CAPI-Interviews durchzuführen, sondern sie mussten sich in die Rolle von Testleiter*innen begeben (Kapitel 2.4) und wurden dafür entsprechend geschult (Kapitel 2.5). Für LEO 2018 wurde sowohl eine repräsentative Basis- als auch eine Zusatzerhebung unter Erwachsenen mit niedrigem schulischem Bildungsniveau vorgesehen. Die Stichprobenanlagen werden in Kapitel 2.6 genauer beschrieben.

2.1 Studiendesign

Wenngleich LEO 2018 als *Stand-Alone*-Studie konzipiert und durchgeführt wurde, entspricht sie in ihrer methodischen Konzeption, Anlage und Durchführung der Vorgängerstudie LEO 2010 (Bilger, Jäckle, Rosenblatt und Strauß 2012). Das Design von LEO 2018 ist in Abbildung 1 dargestellt.

Die Basiserhebung erfolgte als CAPI-Befragung unter 18- bis 64-Jährigen, angelegt als *Random Route* nach *ADM²-Standard* (s. Kapitel 2.6.1). Geplant wurden 6.500 bis 7.000 Interviews mit einer durchschnittlichen Interviewdauer von einer knappen Stunde.

Im Rahmen der Erhebung sollten zunächst die Hintergrundfragen erhoben und anschließend die Literalitätsassessments durchgeführt werden. Dabei wurde der erste Teil der Testaufgaben im sogenannten Rätselheft allen Zielpersonen vorgelegt. Erst nach Eingabe der Testergebnisse ins CAPI wurde dort bestimmt, ob die Zielperson ein weiteres Testheft erhält. Wurde eine gewisse Anzahl richtiger Lösungen unterschritten, wurde eines von insgesamt drei möglichen sogenannten Alphaheften per Zufallsverfahren im CAPI vorgegeben.

Um in der Stichprobe für LEO 2018 ausreichend Testergebnisse von Personen mit niedrigem Bildungsniveau zu gewinnen, wurden in LEO 2018, analog zu LEO 2010, eine Basis- und parallel eine Zusatzerhebung durchgeführt. Die Zusatzerhebung beruht auf einer Stichprobe von 18- bis 64-jährigen Personen, die über keinen Schulabschluss oder höchstens einen Hauptschulabschluss verfügen.³ Das für die Identifikation dieser Personen notwendige *Screening* erfolgte aus Kostengründen auch in LEO 2018 nicht während der Erhebung, sondern auf Basis bereits vorliegender Informationen (s. Kapitel 2.6.2). Die Zusatzerhebung basiert auf Adressen von Personen, die bereits an einer anderen Kantar-Studie teilgenommen und sich mit einer erneuten Befragung durch Kantar einverstanden erklärt hatten. Das Fragenprogramm einschließlich der Literalitätsassessments wurde von vornherein so konzipiert, dass es identisch in der Zusatzerhebung eingesetzt werden konnte.

2 ADM: Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V.

3 Um sicherzustellen, dass nur Personen, die höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen, in die Stichprobe gelangen (Stichwort: Vermeidung von *overcoverage*), wurde in der Zusatzerhebung das Interview nach wenigen Fragen beendet und ging nicht in den LEO-Datensatz ein, wenn die Zielperson einen höheren schulischen Abschluss benannte.



Pretest als Instrumenten- und Verfahrenstest

mit zwei Teilstichproben:

- 1.) 272 Fälle CAPI – Random Route nach ADM-Standard (deutschsprachige Bevölkerung 18–64 Jahre), Feldzeit: 23. Okt. – 11. Nov. 2017
- 2.) 112 Fälle CAPI – Quote (18–64 Jahre; mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss), Feldzeit: 20. Okt. – 2. Nov. 2017

durchschnittliche Interviewdauer: 55 Minuten

Test des kompletten Fragenprogramms, aus dem einige Fragen nicht in die Haupterhebung eingingen

Basiserhebung

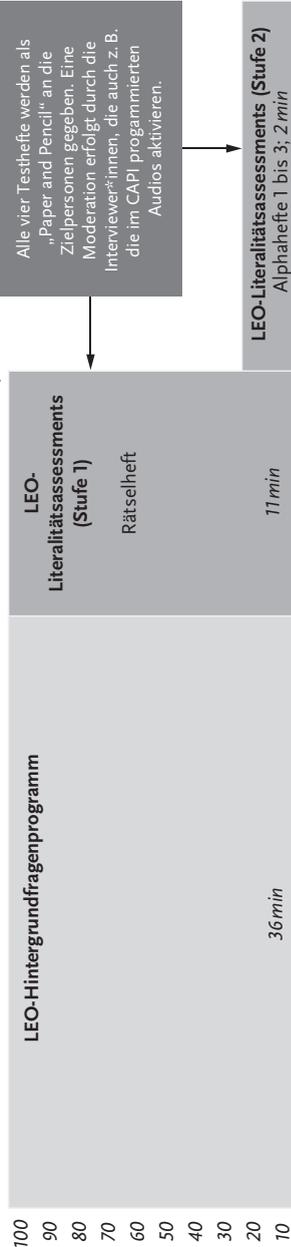
Methode/Stichprobe: CAPI – Random Route nach ADM-Standard

Stichprobenumfang: n = 6.681

Zielpersonen: Deutsch sprechende Wohnbevölkerung Deutschlands im Alter von 18 bis 64 Jahren

Interviewer*innen fungieren als Türöffner, Interviewende und als Testleitende

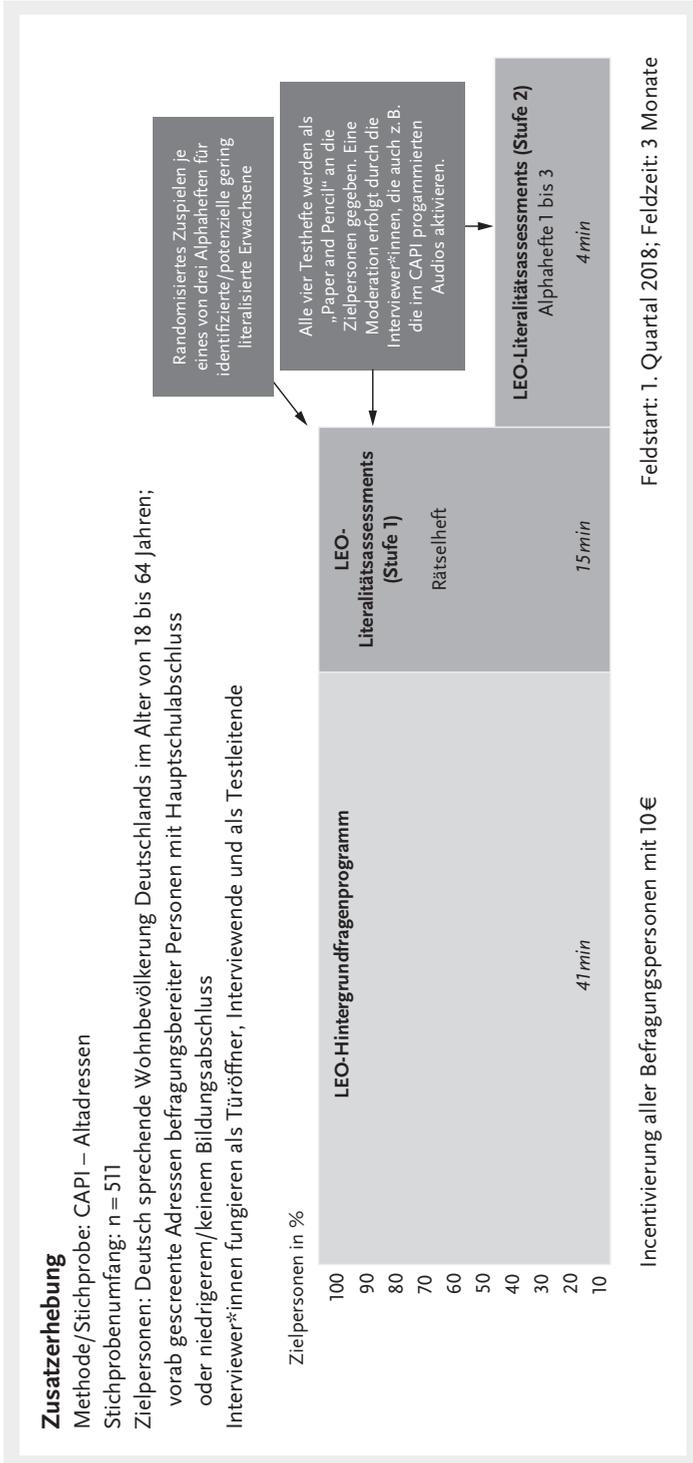
Zielpersonen in %



Incentivierung aller Befragungspersonen mit 10€

Feldstart: 1. Quartal 2018; Feldzeit: 6 Monate

Abbildung 1: Design LEO 2018



(Fortsetzung Abbildung 1)

Etwa ein halbes Jahr vor der Haupterhebung wurde ein Pretest durchgeführt, der einerseits der Überprüfung des Verfahrens und andererseits als Instrumententest diente. Dabei wurde das gesamte Befragungsinstrument getestet, sowohl das Hintergrundfragenprogramm mit einer Vielzahl an neu entwickelten Instrumenten als auch das Literalitätsassessment mit wenigen Änderungen. Anhand der Pretestergebnisse wurden Anpassungen für die Haupterhebung vorgenommen.

2.2 Durchführung der Kompetenztests im CAPI

Zur Identifikation *gering literalisierter Erwachsener* wurden standardisierte Schriftsprachkompetenztests durchgeführt. Für den direkten Vergleich wurden in LEO 2018 größtenteils die Testaufgaben aus LEO 2010 eingesetzt. Ein Item wurde neu hinzugefügt, vier weitere Items wurden durch neue Items der gleichen Art ersetzt. Die Testaufgaben wurden den Befragungspersonen analog zu LEO 2010 nach dem standardisierten Befragungsteil vorgelegt, und zwar in einem zweistufigen Verfahren in Form selbst ausfüllbarer, farbig gedruckter Rätsel- und gegebenenfalls Alphahefte. Parallel zur Bearbeitung der Aufgaben durch die Befragten erhielten die Interviewer*innen standardisierte Fragen und Erläuterungen im CAPI, mithilfe derer sie die Tests präsentieren und deren Bearbeitung dokumentieren und, im Falle eines Abbruchs, eine Abbruchbegründung erfassen sollten.⁴

Alle Befragungspersonen erhielten das Rätselheft. Ziel der in den Rätselheften eingesetzten Filtertestaufgaben war es, Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu identifizieren. Dafür werteten die Interviewer*innen nach der Bearbeitung des Rätselhefts die von den Befragten in den Heften niedergeschriebenen Antworten vor Ort aus und übertrugen die Ergebnisse in das CAPI-Instrument. Auf Basis dieser Testergebnisse wurde in automatisierter Form ein Punktwert errechnet und mit einer vorher definierten Fehlerschwelle verglichen. Sofern eine Person die festgelegte Fehlerschwelle unterschritten hatte, endete das Interview. Im Falle einer Überschreitung dieser Fehlerschwelle erhielt die Befragungsperson zufällig eines von drei weiteren Testheften zur Bearbeitung, ein sogenanntes Alphaheft.

Um den Befragungspersonen, die wahrscheinlich ohnehin zumindest einige Schwierigkeiten mit der Bearbeitung deutscher Lese- und Schreibtests haben, nicht unnötig viele Testaufgaben in der konkreten Befragungssituation zuzumuten, erhielten nicht alle Personen der identifizierten Befragungsgruppe alle Alphaheftaufgaben, sondern jeweils nur einen Teil davon, nämlich jeweils vier der insgesamt zwölf Aufgaben. Mithilfe dieses *Balanced Incomplete Block Designs* (BIB-Design) und der Informationen aus den Aufgaben der Rätselhefte, die alle Befragungspersonen glei-

4 Darüber hinaus wurden ein Empfehlungsschreiben der Auftraggebenden, ein Datenschutzblatt, ein Listenheft für die Befragungspersonen, eine allgemeine Interviewer*innenanleitung und ein sogenanntes Extrablatt für die Interviewer*innen erstellt. Für die Zusatzerhebung, für die personenbezogene Kontaktinformationen vorlagen (Kapitel 2.6.2), wurde das Interview zudem mit einem Anschreiben angekündigt. Im Rahmen von LEO 2010 war auf schriftliche Befragungsunterlagen möglichst verzichtet worden. Entsprechend wurde auch im Pretest von LEO 2018 ein eher sparsames Listenheft eingesetzt. Aus Rückmeldungen der Interviewer*innen ging hervor, dass eine stärkere Visualisierung der Antwortvorgaben (vor allem der im Hintergrundfragenprogramm eingesetzten Skalen) im Rahmen eines Listenhefts für die Befragung mit Blick auf die Interviewdauer und das leichtere Verständnis hilfreich sei. Die Universität Hamburg unterstützte diesen Vorschlag, weil sie den *cognitive load* in der konkreten Interviewsituation – auch bei Erwachsenen mit geringer Schriftsprachkompetenz – dadurch weniger belastet sah.

chermaßen erhalten, können im Nachgang die jeweils fehlenden Informationen der nicht gestellten Alphaheftaufgaben geschätzt werden. Die Testbearbeitungszeit kann im konkreten Interview vergleichsweise gering gehalten werden. Die Aufgaben wurden sowohl in LEO 2010 als auch LEO 2018 in den drei Alphaheften A „Joschi“, B „Helga“ und C „Leschek“ im Interview gestellt.

Knapp ein Viertel (24 Prozent) aller in LEO 2018 befragten Personen erhielt ein zufällig ausgewähltes Alphaheft zur Bearbeitung.

Die Anpassung der Kompetenztests an die Umfeldbedingungen und Abläufe einer CAPI-Erhebung erfolgte bereits in LEO 2010 (Bilger, Jäckle, Rosenblatt und Strauß 2011, S. 82). Im Pretest von LEO 2018 wurde bestätigt, dass das Verfahren nach wie vor zu vergleichsweise geringen Abbruchquoten im Rahmen der Literalitätsassessments führt.

2.3 Erhöhung der Teilnahmebereitschaft

Es ist davon auszugehen, dass es bei motivierten im Vergleich zu geringer motivierten Befragungspersonen zu weniger Antwortausfällen (*Item-Nonresponse*) kommt und dass sich Erstere mehr bemühen, Fragen bzw. Testaufgaben korrekt zu beantworten oder zu bearbeiten. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass Befragungspersonen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten Vermeidungsstrategien entwickelt haben. Diese Vermeidungsstrategien können zu Teilnahmeverweigerungen (*Unit-Nonresponse*) führen (Kapitel 5.1). Demnach könnte eine geringe Teilnahme von Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben die Ergebnisse der Studie verändern.

Aus der Umfrageforschung ist zudem das Phänomen bekannt, dass Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen eine geringere Bereitschaft zur Umfragebeteiligung aufweisen (*Bildungsbias*, Kapitel 5.1.1). Zur generellen Erhöhung der Teilnahmebereitschaft und entsprechend zur Minimierung eines Abbruchrisikos während der Befragung wurden während der Kontaktaufnahme und während des Interviews verschiedene Maßnahmen unternommen, die in diesem Kapitel näher beschrieben werden. Über Maßnahmen zur Erhöhung der Teilnahme gibt Abbildung 2 einen Überblick.

2.3.1 Kontaktaufnahme zu Beginn des Interviews

Die Interviewer*innen des Kantar-Stabes sind erfahrene Kontaktprofis und wurden für LEO 2018 speziell mit Argumenten versorgt, wie die Befragungspersonen zur Teilnahme gewonnen und auch unschlüssige Personen von der Wichtigkeit der Untersuchung überzeugt werden können. Als vertrauensbildende Maßnahme im Erstkontakt erhielten die Interviewer*innen ein Empfehlungsschreiben der Universität Hamburg und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), dass sie im Falle von Nachfragen den potenziellen Befragungspersonen vorlegen konnten. Im Falle der Zusatzerhebung, für die personenbezogene Kontaktinformationen vorlagen, wurde zusätzlich vor Kontaktaufnahme durch die Interviewer*innen ein Ankündigungsschreiben versendet, auf das sich berufen werden konnte.

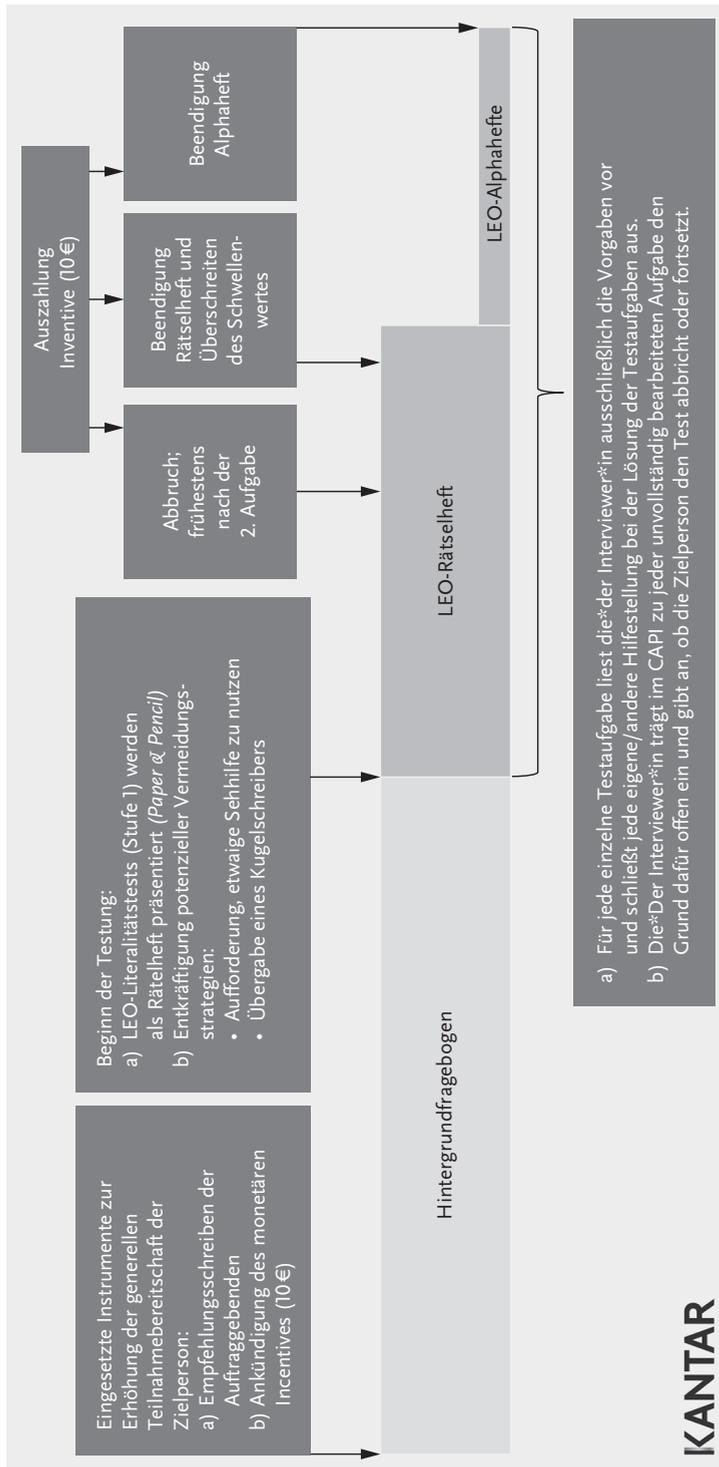


Abbildung 2: Maßnahmen zur Erhöhung der potenziellen Teilnahmebereitschaft und zur Minimierung des Abbruchrisikos im Interviewverlauf

In sämtlichen Dokumenten, die für die Phase der Kontaktaufnahme relevant sind, wurde darauf geachtet, nur allgemein gehaltene Informationen über Art und Ziele der Untersuchung zu geben. Es wurde an dieser Stelle des Ablaufs nicht angekündigt, dass am Ende des Interviews einige Testaufgaben zu bearbeiten sind. Ziel dieses Vorgehens war es, die Teilnahmeentscheidung weitgehend themen- bzw. literalitätsneutral und unabhängig von einer eventuellen Testaversion zu gestalten. Bereits in der Phase der Kontaktaufnahme wurde allen Zielpersonen ein monetäres Incentive in Höhe von zehn Euro als Dank für ihre Teilnahme angekündigt (Kapitel 2.3.3).

2.3.2 Maßnahmen im Interviewverlauf

Die CAPI-Befragungsmethode ist für LEO 2018 aus zwei Gründen besonders vorteilhaft. Sie erlaubt einerseits eine komplexe Filterführung sowie die Einbindung computergestützter Techniken (z. B. zur randomisierten Auswahl eines von drei Alphaheften oder zum Abspielen von Audiodateien), und sie bindet andererseits die Interviewer*innen ein, die die Fragen vorlesen und die Antworten eingeben. Für Erwachsene auf den unteren Kompetenzniveaus bedeutet Letzteres eine Erleichterung in der Interviewsituation. Eine Teilnahmebarriere aufgrund einer geringen Schriftsprachkompetenz ist damit nicht gegeben, und die Befragungsmethode ist entsprechend als literalitätsneutral zu bewerten.

Die im Interview präsentierten Instrumente wurden in möglichst einfacher Sprache gehalten. Auf Fremdworte – sofern nicht als im Deutschen gängig bewertet – wurde verzichtet. Nach Ende der Hintergrundbefragung und mit dem Übergang in die Testsituation wurden die Testaufgaben im Rahmen des Rätselheftes vorgelegt. Die Testaufgaben hatten (anstatt eines schulischen oder beruflichen) einen freizeitlichen Bezug, um prüfungsbedingte Stressoren und Ängste zu reduzieren.

Um Testvermeidungsstrategien wie der Vorgabe fehlenden Schreibmaterials oder einer Sehhilfe vorzubeugen, wurden die Interviewer*innen angehalten, einen Kugelschreiber bereitzustellen und vor Testbeginn die Zielpersonen darum zu bitten, benötigte Sehhilfen zu nutzen.

2.3.3 Incentivierung

Erfahrungen z. B. aus dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) verweisen darauf, dass die Übergabe eines Parker-Kugelschreibers keinen erhöhten Teilnahmeanreiz (mehr) mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund wurde für LEO 2018 – anders als noch in LEO 2010⁵ – auf ein solches Incentive verzichtet.

5 In LEO 2010 wurde allen Befragungspersonen der Basis- und Zusatzerhebung ein Parker-Kugelschreiber zur Bearbeitung der Testhefte geschenkt. Mithilfe dieses Incentives sollte nicht nur die Teilnahmebereitschaft an dem Literalitätsassessment erhöht, sondern auch sichergestellt werden, dass Schreibmaterial vorliegt. Es wurde also auch in LEO 2018 darauf geachtet, dass bei der Testbearbeitung ein einheitliches Schreibgerät verwendet wurde, das die Auswertung der Tests hinterher erleichtert.

Analog zu LEO 2010⁶ wurde auch in LEO 2018 ein monetäres Incentive in Höhe von zehn Euro vorgesehen. Um einen Interviewer*inneneffekt möglichst auszuschließen, wurde das Incentive in LEO 2018 für alle Befragungspersonen vorgesehen. Das Incentive wurde zu Beginn des Interviews angekündigt und nach Beendigung der Testaufgaben ausgezahlt (Abbildung 2). Das Incentive wurde auch im Falle eines Abbruchs ausgezahlt, sofern dieser nicht bereits in der ersten oder zweiten Testaufgabe erfolgte.

2.4 Besondere Aufgaben der Interviewer*innen

Neben den regulären Aufgaben der Interviewer*innen, wie z. B. der Kontaktaufnahme, der Zufallsauswahl der zu befragenden Person im Haushalt und der standardisierten Interviewführung, kam den Interviewer*innen in LEO 2018 – wie auch in LEO 2010 – die Rolle der *Testleitung* zu. Im Gegensatz zur sonst üblichen CAPI-Interviewsituation, in der die Interviewer*innen die Antworten nach jeder Frage direkt in das CAPI-Instrument eintragen, sollten sie die Zielpersonen mit Beginn des Testblocks auf Basis der Anweisungen im Erhebungsinstrument durch die Testaufgaben im Rätselheft führen (Kapitel 2.2). Die Eintragung in das CAPI-Instrument erfolgte erst nach der Bearbeitung aller Tests im Rätselheft. Neben der gebotenen Objektivität war es während des Bearbeitungsprozesses wichtig, die Motivation der Befragten bis zur letzten Aufgabe aufrechtzuerhalten – sowohl bei Personen, denen die Aufgaben Schwierigkeiten bereiteten, als auch bei solchen, die sich durch die Tests unterfordert fühlten. Dabei durften die Interviewer*innen die Zielpersonen nicht unterstützen und mussten auch darauf achten, dass keine weitere im Haushalt der Zielperson zufällig anwesende Person diese bei der Bearbeitung unterstützt.

Nach Bearbeitung des Rätselhefts mussten die Interviewer*innen die Tests auswerten (Kapitel 2.2). Diese Aufgabe wurde dadurch erschwert, dass die Bewertung im Beisein der Testpersonen vorzunehmen war. Sie waren damit nicht nur dem Druck der Bewertung unter Beobachtung der Befragungsperson, sondern zudem einem zeitlichen Druck ausgesetzt, um das Interview zügig fortsetzen zu können bzw. zu beenden. Die Bewertungen sollten dennoch möglichst fehlerfrei erfolgen und direkt ins CAPI eingegeben werden.⁷ Die Interviewer*innen mussten dabei darauf achten, dass es gerade bei Personen mit größeren Problemen beim Lesen und Schreiben aufgrund eines Peinlichkeitsempfindens durch die Bewertung des Rätselheftergebnisses nicht zu einer Verweigerungshaltung bezüglich der Beantwortung eines zweiten Hefts – also eines der drei Alphahefte – kam.

Durch die Auswahl der Interviewer*innen, die Standardschulungen bei Kantar sowie die projektspezifische Schulung (Kapitel 2.5) wurde sichergestellt, dass die In-

6 In LEO 2010 erhielten alle Befragungspersonen der Zusatzerhebung ein monetäres Incentive in Höhe von zehn Euro. Dieses Incentive kam in der LEO-2010-Basiserhebung nur für gut 50 Prozent der Befragungspersonen zum Einsatz, und zwar für all diejenigen, die ein Alphaheft erhielten (etwa 20 %), und darüber hinaus für gut 30 Prozent der Stichprobe zum freien Einsatz durch die Interviewerinnen und Interviewer (Bilger, Jäckle, Rosenblatt und Strauß 2012, S. 84).

7 Durch die erneute, ausführliche und ausgelagerte Auswertung der Testhefte im Rahmen des Editings (Kapitel 4.2) konnten Unregelmäßigkeiten seitens der Interviewer*innen gezielt nachgeschult werden.

tervIEWER*innen auch zur Durchführung der Schriftsprachkompetenztests befähigt waren.

2.5 Projektspezifische Schulung der Interviewer*innen

Gesonderte projektspezifische Schulungen erfolgen in der Regel dann, wenn z. B. ein besonders komplexes Erhebungsinstrument oder aber besondere Anforderungen an die Interviewer*innen gegeben sind. Eine Schulung hat stets mehrere Ziele. Neben der Vermittlung inhaltlicher oder technischer Kompetenzen zur praktischen Interviewführung hat eine projektspezifische Schulung stets auch den Effekt einer Erhöhung der Aufmerksamkeit und erzeugt zusätzliche Motivation bei den Interviewer*innen.

Für LEO 2018 wurde aus Gründen der Qualitätssicherung eine Schulung im Format *Train the Trainer* geplant. Bei diesem Konzept werden in einem ersten Schritt die regional ansässigen und speziell ausgebildeten sogenannten *Kontaktinterviewer*innen*⁸ in einer zentralen Schulung persönlich geschult. Anschließend schulen diese wiederum mit dem bereitgestellten Schulungsmaterial die in ihrer Region eingesetzten Interviewer*innen dezentral und in kleineren Gruppen.

Die überschaubaren Gruppengrößen sowohl bei der zentralen als auch bei den dezentralen Schulungen ermöglichten es, neben den zu vermittelnden Theorieteilen (z. B. Vorgehen als Testleitung, Kapitel 2.4) auch Praxiselemente einzubinden und auf Fragen und Rückmeldungen einzugehen. Die geschulten Kontaktinterviewer*innen stehen – neben der Projektleitung – während des gesamten Feldverlaufs als Ansprechpersonen für Rückfragen und auch einen eventuellen Nachschulungsbedarf bereit.

Die halbtägige LEO-Schulung der Kontaktinterviewer*innen erfolgte im Januar 2018 durch die Universität Hamburg und Kantar in Kooperation. Zentral waren die drei Punkte a) Vorstellung der Studie, b) Aufbau des Fragenprogramms und Besonderheiten in der Befragungssituation (Rolle als Testleitung) und c) Vorgehen bei der Auswertung der Testaufgaben des Rätselhefts. Eine zentrale Veränderung gegenüber LEO 2010 war, dass die Interviewer*innen aufgefordert wurden, Testaufgaben bei der Bewertung im Zweifelsfall als „nicht richtig gelöst“ einzustufen. Dies hatte zur Folge, dass die Vollständigkeit von Informationen sichergestellt wurde, da im Zweifel die Fehlerschwelle so eher überschritten wurde und nach dem ersten Testteil noch der zweite folgte.

Die Schulung wurde aufgezeichnet. Im Nachgang der Schulung erstellte die Universität Hamburg ein Schulungsvideo, das die Kontaktinterviewer*innen für die Schulung der Interviewer*innen vor Ort nutzten. Die Kontaktinterviewer*innen meldeten im Nachgang der je eigenen dezentralen Schulung die Namen der ge-

8 Bei den Kontaktinterviewer*innen handelt es sich um Personen mit sehr großer Erfahrung und ausgeprägter Kontakt- und Führungsstärke. Den Interviewer*innen steht so auch außerhalb der Geschäftszeiten der Feldorganisationsabteilung von Kantar immer eine Ansprechperson vor Ort zur Verfügung. Die Kontaktinterviewer*innen sind bei der Rekrutierung und Einarbeitung der Interviewer*innen vor Ort ebenso von zentraler Bedeutung wie bei internen als auch projektspezifischen Schulungen.

schulden Interviewer*innen. Erst mit einer solchen Schulungsmeldung wurden die Interviewer*innen für den Einsatz in LEO 2018 berücksichtigt.

2.6 Stichprobenanlagen und Gesamtstichprobe

LEO basiert auf zwei Teilstichproben – der repräsentativen Basiserhebung und der Zusatzerhebung unter Erwachsenen mit niedrigem schulischem Bildungsniveau. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit LEO 2010 wurde in LEO 2018 eine unveränderte Form der Stichprobenanlagen vorgegeben. Die Basiserhebung erfolgte als Random Route nach ADM-Standard unter 18- bis 64-Jährigen (Kapitel 2.6.1). Für die Zusatzerhebung wurde eine Stichprobe aus grundsätzlich befragungsbereiten Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren ohne Schulabschluss oder mit höchstens einem Hauptschulabschluss gezogen, deren Adressen Kantar aus anderem Rahmen vorlagen (Kapitel 2.6.2). Die daraus resultierenden Daten können gemeinsam und getrennt voneinander ausgewertet werden (Kapitel 2.6.3).

2.6.1 Anlage der Basisstichprobe

Die Basiserhebung umfasst in ihrer Grundgesamtheit die in Privathaushalten lebende Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland von 18 bis einschließlich 64 Jahren. Dies sind nach Zahlen der amtlichen Bevölkerungsfortschreibung (Stand: Dezember 2016) 51,5 Millionen Personen. Die Auswahl der Befragungspersonen erfolgte mithilfe einer mehrfach geschichteten, dreistufigen Zufallsstichprobe nach ADM-Standard. Der Stichprobenumfang der Erhebung lag netto bei 6.681 Fällen.

Erste Auswahlstufe: Regionale Schichtung der Stichprobe

Auswahlgrundlage der ersten Stufe waren die bundesweit 53.000 zur Verfügung stehenden *Sample Points*.⁹ Durch Schichtung nach regionalen Merkmalen (Bundesländer, Regierungsbezirke, BIK-Gemeindetypen, 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 von 1.300 Samplepoints mit Wahrscheinlichkeiten proportional zur Zahl der dort lebenden Haushalte gezogen (*Probability proportional to size*).

Zweite Auswahlstufe: Auswahl der Haushalte

Innerhalb der Sample Points wurden die Befragungshaushalte zufällig ausgewählt. Ausgehend von einer zufälligen Startadresse, die selbst nicht Befragungshaushalt ist, wird dafür auf einem zufälligen Weg (*Random Route*) jeder dritte Haushalt bestimmt. Der zufällig ausgewählte Startpunkt legt aufgrund der vorgegebenen Regeln für den *Random Walk* die Folgehaushalte eindeutig fest. In jedem ausgewählten Haushalt wurde zunächst geprüft, ob darin eine Person der Grundgesamtheit lebt. Wenn ja, gehörte dieser Haushalt zur Stichprobe. Wenn nein, galt er als neutraler

⁹ Sample Points sind Gebietsflächen, die anhand der kommunalen statistischen Bezirke und unter Zuhilfenahme eines geografischen Informationssystems (GIS) zur Straßeneinteilung der Bundesrepublik Deutschland aufgeteilt sind.

Ausfall und wurde am Ende der Random Route durch einen anderen Haushalt ersetzt, der nach demselben Verfahren ausgewählt wurde. Entsprechend wurde auch mit anderen Ausfällen verfahren.

Dritte Auswahlstufe: Auswahl der Zielpersonen

Innerhalb der ausgewählten Haushalte mussten die Interviewer*innen ermitteln, wie viele Personen der Zielgruppe im Haushalt leben. Leben mehrere potenzielle Zielpersonen im Haushalt, erfolgte die Auswahl der zu befragenden Person mithilfe eines systematischen Auswahlsschlüssels (*Schwedenschlüssel*), der für alle zum Haushalt gehörenden Personen der Grundgesamtheit die gleiche Chance gewährleistet, in die Stichprobe zu gelangen. Auf diesem Wege wurde die Zielperson eindeutig festgelegt.

2.6.2 Anlage der Zusatzstichprobe

Grundgesamtheit der Zusatzerhebung ist die in Privathaushalten lebende Wohnbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland von 18 bis einschließlich 64 Jahren, die als höchsten Schulabschluss über einen Hauptschulabschluss verfügt, ein niedriger einzustufendes schulisches Qualifikationsniveau hat oder keinen Schulabschluss vorweisen kann.

Das für die Definition der korrekten Untersuchungseinheiten notwendige *Screening* wurde aus ökonomischen Erwägungen nicht direkt auf Basis einer Zufallsstichprobe ermittelt, sondern mittelbar auf Basis der bei Kantar regelmäßig durchgeführten CAPI-Mehrthemenbefragung. Hierbei handelt es sich um eine bevölkerungsrepräsentative Mehrthemenbefragung von in Privathaushalten in Deutschland lebenden Personen ab 14 Jahren. Die Anlage der Stichprobe erfolgt mit Ausnahme der ausgewählten Grundgesamtheit (Alter) analog zum in Kapitel 2.6.1 beschriebenen Verfahren der Basiserhebung. Die Bruttostichprobe für die Zusatzerhebung weist damit ebenfalls die Eigenschaften einer Zufallsstichprobe auf. Jeweils am Ende der Mehrthemenbefragung wurde gefragt, ob die Zielperson mit einer erneuten Befragung durch Kantar einverstanden ist. Lag dieses Einverständnis vor, wurden die Kontaktinformationen zu diesem Zweck erhoben.

Aus der Mehrthemenbefragung liegt eine sogenannte Standardstatistik vor, die für die Ziehung der Stichprobe herangezogen wurde. Aus den Mehrthemenerhebungen der letzten 18 Monate vor Feldstart der LEO-Erhebung wurde mithilfe der Merkmale Schulabschluss und Alter¹⁰ die Bruttostichprobe der Zusatzerhebung gezogen. Bei Ziehung der Bruttostichprobe wurde darauf geachtet, dass die Altersgruppen der 18- bis 34-Jährigen, der 35- bis 49-Jährigen und der 50- bis 64-Jährigen jeweils proportional im Verhältnis zu den Strukturen der Grundgesamtheit verteilt sind.

10 Alter und Schulabschluss wurden zum Zeitpunkt der Mehrthemenbefragung erfasst. Das Merkmal Alter konnte für den geplanten Befragungszeitraum der LEO-Studie berechnet werden. Das Merkmal Schulabschluss konnte sich zwischenzeitlich unvorhergesehen verändert haben, durch den Erwerb eines (höheren) Abschlusses, sodass zu Beginn der Zusatzbefragung zunächst die Zugehörigkeit zur Grundgesamtheit der Zusatzerhebung geklärt werden musste.

2.6.3 Integration beider Stichproben

Bei der Auswertung der Daten ist es möglich, einerseits getrennt auf die Basis- und Zusatzerhebung zuzugreifen und andererseits die beiden Stichproben integriert zu betrachten. Aufgrund der Definition der Grundgesamtheit in der Zusatzerhebung sind Personen mit niedrigem schulischem Abschluss in der integrierten Gesamtstichprobe überproportional berücksichtigt. Entsprechend wurden Gewichtungsfaktoren erstellt, die diese Verzerrung ausgleichen (Kapitel 6).

3 Feldarbeit

Im Rahmen der Feldarbeit wurden insgesamt 367 für LEO 2018 geschulte Interviewer*innen eingesetzt. Das folgende Kapitel berichtet über die durchschnittliche Interviewdauer (Kapitel 3.1), die Beteiligung an der Erhebung (Kapitel 3.2) sowie die Qualitätskontrolle der Interviewer*innen (Kapitel 3.3).

3.1 Durchschnittliche Interviewdauer

Die durchschnittliche Interviewdauer des Hintergrundfragenprogramms betrug 36 Minuten, die durchschnittliche Bearbeitungsdauer der Rätselhefte betrug elf Minuten und die der Alphahefte („Joschi“, „Helga“ und „Leschek“) im Mittel zwei Minuten (siehe Abbildung 1). Das gesamte Interview einschließlich Literalitätsassessment umfasste eine durchschnittliche Dauer von 49 Interviewminuten. Personen, die das Hintergrundfragenprogramm beantworteten und sowohl ein Rätsel- als auch ein Alphaheft bearbeiteten, wendeten durchschnittlich 58 Minuten dafür auf.

3.2 Realisierte Interviews und Rücklauf

Die Feldarbeit von LEO 2018 begann am 1. März 2018¹¹ und wurde am 3. September 2018, also nach sechsmonatiger Dauer, abgeschlossen. Der Umfang der realisierten Nettostichprobe beträgt 6.681 Interviews. Anders als noch im Methodenbericht für LEO 2010 wird für die Rücklaufberechnung der Basiserhebung von LEO 2018 nach internationalen AAPOR-Standards (AAPOR: American Association for Public Opinion Research) vorgegangen. Die AAPOR-Vorgaben sehen verschiedene Arten von Rücklaufindikatoren vor (vier Response Rates und vier Cooperation Rates, AAPOR 2016). Hier wird die *Cooperation Rate 4* ausgewiesen, also die Ausschöpfungsrate. Sie beträgt 15 Prozent.

Die Feldarbeit im Rahmen der Zusatzerhebung begann wie die Feldarbeit der Basiserhebung am 1. März 2018, endete aber früher am 8. Juni 2018, also nach etwa dreimonatiger Dauer. Zur Sicherstellung der Stichprobenqualität wurde relativ weit vorne im Hintergrundfragenprogramm mithilfe der Frage nach dem schulischen Abschluss geprüft, ob die befragte Person tatsächlich Zielperson der LEO-Zusatzerhebung ist (Kapitel 2.1). Befragungspersonen, die nicht zur Zielgruppe gehörten,

11 Der Feldstart von LEO 2018 lag damit acht Jahre minus einen Tag nach demjenigen von LEO 2010.

wurden von der Zusatzerhebung ausgeschlossen. Im Rahmen der Zusatzerhebung wurden 511 Fälle realisiert. Die Rücklaufquote beträgt 71 Prozent.

3.3 Qualitätskontrolle der Interviewer*innen

Die Qualität des Kantar-Interviewer*innenstabs wird standardmäßig durch den Einsatz verschiedener Kontrollverfahren¹² bei mindestens zehn Prozent der durchgeführten Interviews geprüft. Im Falle einer auffälligen Kontrolle wird die*der betroffene Interviewer*in entsprechend der Auffälligkeit nachgeschult. Nicht korrekt durchgeführte Interviews gehen nicht in den Datensatz ein. Alle Interviews wurden hinsichtlich ihrer Vollständigkeit, hinsichtlich einer überdurchschnittlichen Häufung der Antwortvorgabe „keine Angabe“ sowie hinsichtlich der jeweiligen Interviewdauer in Minuten insgesamt und je Fragenblock geprüft (Kapitel 4).

Ein weiteres Indiz für die Qualität der Interviewarbeiten liefert das der Erhebung nachgelagerte Editing. Im Rahmen des Editings werden, wie in Kapitel 4.2 genauer beschrieben, die Testhefte durchgesehen, ausgewertet und die Ergebnisse in den LEO-Datensatz aufgenommen. Die Durchsicht erfolgte, um Unzulässigkeiten wie z. B. unterschiedliche Schriftarten in einem Testheft oder Kommentare der Interviewer*innen zu identifizieren. Dabei wurde im Falle von Kommentaren fallweise über eine Zulässigkeit entschieden.

Viele Ex-post-Verfahren zur Prüfung von Datenqualität, egal für welche Erhebungsmethode, basieren auf Vergleichen einfacher Verteilungen. Befragungsdaten, die bewusst gefälscht wurden, fallen nicht immer in einer solchen Betrachtung auf. Wenngleich gefälschte Daten äußerst selten sind, ist es wichtig, ein Prüfverfahren einzusetzen, das Fälschungen schnell identifizieren kann. Die Daten von LEO 2018 bzw. die Interviewer*innen wurden mithilfe des von Kantar eigens dafür entwickelten *Similarity Checks*¹³ überprüft.

4 Datenaufbereitung und Auswertung der Testaufgaben

Der Hintergrundfragebogen ist als standardisierte CAPI-Befragung programmiert und durch ein Listenheft ergänzt (s. Kapitel 2.2). Die nachgelagerte Messung der Schriftsprachkompetenzen (Testteil) wurde als Methodenmix konzipiert, wobei die Aufgaben von den Interviewer*innen vorgelesen und von den Befragungspersonen auf Papier, also in den vorgesehenen Testheften, bearbeitet wurden (s. Kapitel 2.1). Die Testantworten liegen nach der Befragung auf Papier vor und können ex post ausgewertet werden. In diesem Kapitel wird zunächst die generelle Aufbereitung der In-

12 Z. B. werden standardisierte Postkarten oder Validierungsbögen an die befragten Personen geschickt und damit bestimmte Kriterien zur Interviewdurchführung abgefragt. Telefonische Befragungen bei Zielpersonen zur Durchführung des jeweiligen Interviews werden vorgenommen. Darüber hinaus finden Kontrollen der Existenz von angegebenen Adressen, der Erfassung von Adressen auf Vollständigkeit und Mehrfachbefragungen, der Einhaltung von Auswahlvorschriften wie z. B. des Begehungsweges, der Einhaltung von Methodenspezifikationen, wie z. B. der Zielpersonenauswahl, der Interviewdauer und der zeitlichen Lage eines Interviews sowie des zeitlichen Abstands zwischen zwei Interviews einer*ines Interviewer*in sowie der Ausfallgrundangaben statt.

13 Eine genauere Erklärung ist im projektinternen Methodenbericht dokumentiert und kann entsprechend bei der Universität Hamburg erfragt werden.

interviewdaten beschrieben (Kapitel 4.1) und anschließend der komplexe Auswertungsprozess der Testaufgaben im Rahmen des sogenannten Editings (Kapitel 4.2).

4.1 Aufbereitung der Daten

Der Vorteil von computergestützten Befragungen liegt darin, verschiedene Fehlerquellen bei der Beantwortung der Fragen bereits durch die Programmierung des Erhebungsinstrumentes auszuschließen. Die Filterführung erfolgt automatisch, die zulässigen Wertebereiche sind festgelegt und ungültige Werte können nicht eingegeben werden. Ferner werden bestimmte Konsistenz- bzw. Plausibilitätsprüfungen in den programmierten Fragebogen integriert. Diese Prüfungen geben im Falle von inkonsistenten oder nicht plausiblen Antworten im CAPI Fehlermeldungen aus, die bei der*dem Interviewer*in eine Nachfrage an die Zielperson oder gegebenenfalls eine Fehlerkorrektur veranlassen. Um die Fehlerfreiheit des CAPI-Programms sicherzustellen, wurde es vor und direkt nach Feldstart umfangreich getestet. Der Test nach dem Feldstart erfolgte auf Basis erster Interviewdaten.

Zur Überprüfung der korrekten Filterführung wurde in einer SPSS-Syntax die Filterführung des Erhebungsinstrumentes erneut programmiert und mit den Daten abgeglichen. Diese Prüfung erfolgte in den ersten Wochen nach Feldstart mehrfach auf Basis der ersten Interviewdaten.

Ein Interview im Rahmen von LEO 2018 gilt dann als vollständig, wenn im CAPI-Fragenprogramm der Testteil begonnen wurde. Das CAPI-Interview ist so programmiert, dass die Interviewer*innen jede Frage stellen und bei jeder Frage eine Antwort der Zielpersonen eintragen mussten. Damit entfällt die Möglichkeit einer Nichtbeantwortung einzelner Fragen. Erst nach einem Eintrag in die vorgegebenen Antwortkategorien im CAPI kann die nächste Frage bearbeitet werden. Insofern sind alle beendeten (und nicht abgebrochenen) CAPI-Interviews vollständig.

In CAPI-Erhebungen ist es von großer Bedeutung, ausschließlich Frageninstrumente einzusetzen, die eine inhaltliche Antwort ermöglichen. Die Beantwortbarkeit der im Rahmen von LEO 2018 eingesetzten Erhebungsinstrumente wurde im Rahmen des Instrumententests im Pretest eingehend geprüft und für die Haupterhebung leicht angepasst (Kapitel 2.2). Es war entsprechend davon auszugehen, dass alle im CAPI-Fragenprogramm enthaltenen Fragen spontan von den Zielpersonen beantwortet werden konnten, gegebenenfalls mithilfe erklärender Hinweise durch die Interviewer*innen.

Ein gewisser Teil der Datenprüfung erfolgte nach Abschluss der Feldarbeit, wie z. B. die Codierung offener Nennungen, die unter anderem im Rahmen geschlossener Fragen mithilfe eines Statements wie „andere, und zwar (bitte angeben)“ erhoben wurden. Darüber hinaus enthält das Hintergrundfragenprogramm eine Reihe von Informationen, die nach internationalen Klassifikationssystemen vercodet wurden. Die Textnennungen der Berufe wurden nach der *International Standard Classification of Occupations* (ISCO 08) vercodet, die der Wirtschaftszweige nach der *Nomenclature des statistiques des Activités économiques de la Communauté Européenne* (NACE rev. 2) und die der Themen der Weiterbildungsaktivitäten nach dem *International Standard Code of Education* (ISCED-Fields 2013).

4.2 Bewertung der Testaufgaben für den Datensatz (Editing)

In LEO sind die am Ende des Fragenprogramms verorteten Literalitätsassessments zentral. Erst mit ihrer Analyse ist die Bestimmung der Größenordnung von gering literalisierten Erwachsenen möglich. Für den Vergleich mit LEO 2010 und damit einer Darstellung der Entwicklung der Größenordnung ist eine direkte Vergleichbarkeit sowohl der Instrumente in den *Paper-&-Pencil-Testheften* (Rätsel- und Alphahefte) als auch ihrer Bewertungen als richtig oder falsch unerlässlich. Für die Bewertung der Testaufgaben sowie die Übertragung der Ergebnisse in eine Datenbank und schließlich in den Datensatz waren sowohl die Erfahrungen aus LEO 2010 einzubeziehen als auch die Kriterien zu beachten, die im *Programme of International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) definiert wurden.

Für eine hohe Qualität des Editings, also der Bewertung der Testaufgaben, ist eine hohe Übereinstimmung des Auswertens der Testaufgaben durch die Editierkräfte bedeutsam. Voraussetzung dafür ist ein einheitliches Verständnis der Editierkräfte für richtige und falsche Testantworten. Um ein solches Verständnis zu erzielen, wurde gemeinsam mit der Universität Hamburg eine zweitägige Schulung bei Kantar durchgeführt. Auf Grundlage des Regelwerks von LEO 2010 sowie der Pretest-Bewertungen der Literalitätsassessments wurde für LEO 2018 das Regelwerk in Abstimmung mit der Universität Hamburg überarbeitet. Die an die Schulung anschließende Einarbeitungsphase der Editierkräfte dauerte so lange an, bis eine zufriedenstellende Übereinstimmung der Bewertungen der einzelnen Editierkräfte gegeben war.

Im Folgenden werden die Schulungs- und Einarbeitungsphase der Editierkräfte (Kapitel 4.2.1) sowie die Qualität des Editings (Kapitel 4.2.2) genauer beschrieben. Zur Beurteilung der Vergleichbarkeit mit LEO 2010 wurden rund fünf Prozent der Testhefte von LEO 2010 durch die Editierkräfte, die die Testhefte in LEO 2018 auswerteten, wiederholt ausgewertet. Das Vorgehen wird in Kapitel 4.2.3 dokumentiert.

4.2.1 Schulung und Einarbeitung der Editierkräfte

Zentrales Ziel der Schulung der Editierkräfte war es, ein einheitliches Verständnis für die Bewertung der Testaufgaben zu erzeugen. Damit sollte eine Übereinstimmung der Bewertungen der einzelnen Editierkräfte in mindestens 95 Prozent der Fälle über alle Items hinweg realisiert werden. Analog zu PIAAC (Tamassia et al. 2016) sollte darüber hinaus für jedes einzelne Item eine zumindest 85-prozentige Übereinstimmung der Bewertungen aller Editierkräfte erzielt werden.

Die von der Universität Hamburg erstellten Schulungsunterlagen, die auf Basis des Regelwerks von LEO 2010 erstellt wurden, dienten als Grundlage und wurden zu einem Regelwerk für LEO 2018 zusammengestellt, das allen Editierkräften als Nachschlagewerk zur Verfügung gestellt wurde. Darüber hinaus erstellte die Universität Hamburg auf Basis der Bewertung der Testaufgaben des Pretests Musterlösungen, die im Rahmen der Schulung beispielhaft eingesetzt wurden und als Schulungsfälle dienten. In der Schulung wurden die Editierkräfte nach einer generellen Einführung

in das Projekt in die Bewertung der Testaufgaben und in die Nutzung der Datenbank eingewiesen.

Es erfolgten drei Schulungsrunden. Für jede Schulungsrunde wurde eine bestimmte Anzahl von Rätsel- und zugehörigen Alphaheften zufällig ausgewählt, wobei jedes der drei Alphahefte pro Runde mindestens einmal enthalten sein musste. Jedes Heft sollte dabei von allen Editierkräften bewertet werden, um uneinheitliche Bewertungen nach Anschluss jeder Runde fallweise besprechen zu können. Dieser diskursive Prozess war entscheidend für die Entwicklung eines gemeinsamen, regelbasierten Verständnisses von *richtig* und *falsch* bearbeiteten Testaufgaben.

Nach der ersten Schulungsrunde betrug der Kennwert zur Beurteilung der Übereinstimmung mehrerer Editierkräfte (Interraterreliabilität), das Fleiss' Kappa, 0,959¹⁴, und die prozentuale Übereinstimmung mit der korrigierten Musterlösung¹⁵ lag insgesamt zwischen 73 und 100 Prozent (Tabelle 1). Nach der zweiten Schulungsrunde betrug das Fleiss' Kappa 0,947, und die prozentuale Übereinstimmung mit der korrigierten Musterlösung lag insgesamt zwischen 74 und 100 Prozent. Nach der dritten Schulungsrunde betrug das Fleiss' Kappa 0,948, und die prozentuale Übereinstimmung mit der korrigierten Musterlösung lag zwischen 91 und 99 Prozent. Die Anzahl der Schulungsrunden war nicht festgelegt, sondern dieser Prozess wurde so lange fortgesetzt, bis die definierten Qualitätskriterien erfüllt waren und mit der Einarbeitungsphase mit realen Fällen begonnen werden konnte.

4.2.2 Bewertung der Testaufgaben

Für die Zuordnung der verschiedenen Papier-Testhefte zu den CAPI-Interviews erhielten das CAPI-Interview, das Rätselheft und gegebenenfalls ein Alphaheft dieselbe Rücklaufpaginiernummer. Bei der Sortierung der Rätsel- und Zuordnung der Alphahefte wurden diese zugleich in einem randomisierten Verfahren den Editierkräften für eine Bewertung zugeordnet. Mit der Zufallsauswahl wurde keine exakte Gleichverteilung von Rätsel- und Alphaheften auf die Editierkräfte angestrebt, und die bearbeitete Anzahl der Testhefte variierte zwischen den Editierkräften.

20 Prozent aller Testhefte sollten aus Gründen der Qualitätssicherung – also zur Überprüfung der Übereinstimmung der Bewertungen durch die Editierkräfte – doppelt vercodet werden. Die Doppelvercodung wurde einerseits im Rahmen der Einarbeitung der Editierkräfte für die ersten 791 Fälle (11% aller 7.192 Fälle), die im Rahmen von LEO 2018 erhoben wurden, genutzt. Andererseits diente sie als prozessbegleitendes Monitoring. Über die doppelt codierten Hefte wurde das Monitoring des Editierprozesses mithilfe der Interraterreliabilität gesteuert, die von Beginn an vergleichsweise hoch ausfiel. Für die Doppelvercodung wurde eine Zufallsauswahl aus den Testheften vorgenommen. Im Rahmen von LEO 2018 wurden 1.835 von insgesamt 8.634 Testheften doppelt, also von zwei Editierkräften unabhängig voneinander, ausgewertet (21%).

14 Ab einem Fleiss'-Kappa-Wert von 0,8 ist die Übereinstimmung zwischen Editierkräften als nahezu vollkommen einzuordnen (Fleiss & Cohen, 1973).

15 Im diskursiven Schulungsprozess wurde in Einzelfällen gemeinsam mit der Universität Hamburg die Musterlösung korrigiert.

Tabelle 1: Anteil der Übereinstimmungen der Bewertungen der Editierkräfte (in Prozent) mit der Musterlösung in den drei Schulungsrunden

	Anteilswerte in Prozent			
	Rätselheft	Joschi	Helga	Leschek
Erste Schulungsrunde	(n = 5)	(n = 1)	(n = 1)	(n = 2)
Editierkraft 1*	96	100	100	97
Editierkraft 2	99	96	100	100
Editierkraft 3	91	87	100	77
Editierkraft 4	96	96	100	100
Editierkraft 5	88	91	100	73
Editierkraft 11**	94	100	100	100
Min. – Max.	88–99	87–100	100–100	73–100
Fleiss' Kappa: 0,959				
Zweite Schulungsrunde	(n = 8)	(n = 2)	(n = 3)	(n = 2)
Editierkraft 1*	87	96	82	100
Editierkraft 2	95	93	85	97
Editierkraft 3	92	100	91	97
Editierkraft 4	96	93	94	100
Editierkraft 5	91	74	91	97
Editierkraft 11**	94	89	77	93
Min. – Max.	87–96	74–100	77–94	93–100
Fleiss' Kappa: 0,947				
Dritte Schulungsrunde	(n = 20)	(n = 5)	(n = 5)	(n = 5)
Editierkraft 1*	95	95	96	99
Editierkraft 2	98	96	96	99
Editierkraft 3	96	94	95	95
Editierkraft 4	98	97	95	99
Editierkraft 5	96	91	94	99
Editierkraft 11**	98	97	95	99
Min. – Max.	95–98	91–97	94–96	95–99
Fleiss' Kappa: 0,948				
* Editierkraft 1: Auszubildende im 1. Lehrjahr (wurde als Reservekraft geschult)				
** Editierkraft 11: Moderatorin (leitete alle Briefings und Nachschulungen)				

Für den Editingprozess, also die Auswertung der Testaufgaben, wurde von Kantar eine Datenbank konzipiert und programmiert, in die wöchentlich die neuen Interviewfälle eingelesen wurden und für die personalisierte Zugänge für die Editierkräfte und die Projektleitung vorgesehen waren. Hierdurch konnten die Doppelvercodungen abgelegt werden, ohne dabei überschrieben zu werden. Regelmäßig wurden Briefings zur Klärung von Rückfragen zu Einzelfällen und zur itembezogenen Nachschulung durchgeführt. Dass eine Nachschulung nötig war, fiel z. B. durch uneinheitliche Bewertungen durch zwei Editierkräfte in der Datenbank auf. Das Ausmaß der Übereinstimmung der Editierkräfte wird anhand von Cohen's Kappa (Interraterreliabilität) und der prozentualen Übereinstimmung berichtet. Aufgrund eines einfachen und schnell möglichen Ausleseprozesses der Informationen aus der Datenbank erfolgte ein kontinuierliches und zeitnahe Monitoring des Editingprozesses. Nach Abschluss des Editingprozesses reichen die paarweise betrachteten Werte des Cohen's Kappa aller Editierkräfte von 0,915 bis 0,961. Zusätzlich wurde die jeweilige prozentuale Übereinstimmung unter den einzelnen Editierkräften berechnet. Nach Abschluss des Editingprozesses reichte diese prozentuale Übereinstimmung der Rätselhefte von 96 bis 98 Prozent, der Alphahefte „Joschi“ von 96 bis 100 Prozent, der Alphahefte „Helga“ von 93 bis 99 Prozent und der Alphahefte „Leschek“ von 98 bis 100 Prozent. Über alle Items aller Hefte hinweg beträgt die prozentuale Übereinstimmung 97 Prozent (nicht tabelliert). Die jeweiligen Übereinstimmungen für die einzelnen Items lagen durchgängig bei 89 Prozent oder höher (nicht tabelliert).

4.2.3 Erneute Auswertung zufällig ausgewählter Testhefte von LEO 2010

Um die Ergebnisse von LEO 2018 mit denen von LEO 2010 vergleichen zu können, wurde eine erneute Auswertung ausgewählter Testhefte aus LEO 2010 durch die in LEO 2018 eingesetzten Editierkräfte vorgenommen. In diesem Schritt wurden insgesamt 409 Fälle bzw. 488 Testhefte aus LEO 2010 von der Universität Hamburg zufällig ausgewählt und im Zuge des Editings von LEO 2018 erneut ausgewertet.

Dafür wurden die Editierkräfte auf die wenigen Unterschiede in den Testheften von LEO 2010 und LEO 2018 hingewiesen und für die Auswertung geschult. Die gleich gebliebenen Testaufgaben sollten nach den Regeln bewertet werden, die auch im Rahmen von LEO 2018 Anwendung fanden. Zu diesem Zweck wurde die für LEO 2018 entwickelte Datenbank erweitert und genutzt, um möglichst vergleichbare Bedingungen zu erzielen.

Zur Überprüfung des Grades der Übereinstimmung der Originalcodierungen von LEO 2010 und der neu durchgeführten Auswertung wurde abermals die Interraterreliabilität berechnet.¹⁶ Das Ausmaß der Übereinstimmung wird anhand des Cohen's Kappa und der prozentualen Übereinstimmung berichtet. Das Cohen's Kappa wurde für jede Editierkraft getrennt berechnet. Es reicht von 0,857 bis 0,927.

¹⁶ Für die Berechnungen wurden die Codierungen aus dem Jahr 2010 und dem Jahr 2018 dichotomisiert. Dieser Schritt war notwendig, weil die Regel zur Nutzung des dritten Codes („9“) seit dem Jahr 2010 verändert wurde. Die LEO-2010-Werte wurden nach denselben Regeln aufbereitet wie diejenigen in LEO 2018. Folglich waren nach diesem Schritt die Codierungen beider Jahre vergleichbar und konnten für Berechnungen verwendet werden.

Zusätzlich wurde die jeweilige prozentuale Übereinstimmung zwischen der Codierung der Jahre 2010 und 2018 berechnet. Die Werte der Übereinstimmung liegen zwischen 94 und 99 Prozent pro Heft. Die Übereinstimmung über alle Editierkräfte hinweg liegt insgesamt zwischen 84 und 100 Prozent.¹⁷

5 Testteilnahme und Testverweigerungen

Die Teilnahme an der Befragung und den Tests beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Es ist evident, dass nicht alle zufällig ausgewählten Personen bereit sind, sich an einer solchen Untersuchung zu beteiligen. Nichtteilnahme ist demnach ein generelles Problem jeder surveygestützten empirischen Forschung. Für LEO 2018 liegt es in besonderer Weise vor, weil eine Nichtteilnahme oder Testverweigerung eine Strategie der Zielpersonen sein könnte, ihre Lese- und Schreibschwäche nicht offenzulegen. Damit sind die Testverweigerungen als eine kritische Größe im Messverfahren zu betrachten und stellen im Extremfall den Wert oder zumindest die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse infrage.

Zur Beschreibung von Ausfällen der Teilnahme ist zwischen Personen zu unterscheiden, die a) an der Befragung nicht teilnahmen, also überhaupt nicht Bestandteil der realisierten Nettostichprobe sind (*Unit-Nonresponse*, s. Kapitel 5.1), und solchen, die b) zwar an der Befragung teilnahmen, für die jedoch gar keine oder nur unvollständige Antworten zu den Testaufgaben vorliegen (*Item-Nonresponse*, s. Kapitel 5.2).

5.1 Nichtteilnahme an der Befragung (Unit-Nonresponse)

Idealerweise sind Ausfälle in der Befragung, die es aufgrund von Nichtantretbarkeit, Teilnahmeverweigerung oder anderen Teilnahmebarrieren gibt, in Hinblick auf die zentralen Untersuchungsthemen zufallsverteilt (*missing at random*) und stellen keine Beeinträchtigung für die Qualität der Stichprobe dar. Inwieweit diese Bedingung erfüllt ist, ist im konkreten Fall meist schwer feststellbar, weil über Ausfälle keine Informationen vorliegen. Meist wird angenommen, dass die *Missing-at-random*-Bedingung umso besser erfüllt ist, je höher die Ausschöpfung der Stichprobe ist. Dies muss jedoch nicht der Fall sein.¹⁸ Worauf es vielmehr ankommt, ist eine möglichst geringe Selektivität des Teilnahmeverhaltens hinsichtlich der Kernthemen der Untersuchung.

Der Frage, wie wahrscheinlich es ist, dass sich Personen mit geringer Schriftsprachbefähigung an einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung beteiligen, wurde bereits im Rahmen von LEO 2010 genauer nachgegangen. Bis zur anders ge-

17 Bei der Interpretation der Werte ist zu beachten, dass den Rätselheften eine höhere Fallzahl zugrunde liegt als jeweils den Alphaheften. Folglich hat bei den Alphaheften ein abweichendes Item in einem Fall einen vergleichsweise großen Einfluss auf die Abweichungsquote des jeweiligen Items.

18 Dies mag ein Beispiel illustrieren: Im Beispiel wird davon ausgegangen, dass die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen zehn Prozent der Bevölkerung umfasst. Wenn zuträfe, dass diese Zielgruppe sich jeglicher Teilnahme an einer Befragung entzieht, dann wäre sie in der realisierten Bevölkerungsstichprobe nicht enthalten – unabhängig davon, ob die Stichprobenausschöpfung 30, 60 oder 90 Prozent beträgt.

lagerten Beweisführung mithilfe von LEO 2010¹⁹ wurde angenommen, dass die Zielgruppe ein hohes Maß an Abwehr gegenüber jeglichen Befragungen und Tests zeigt (Fiebig et al. 2003; Schladebach 2007). Die Gültigkeit solcher Aussagen wurde als von den zugrunde liegenden Bedingungen und methodischen Verfahren (Settings) abhängig bewertet. In praktischer Sicht kommt es darauf an, die Befragungsmethodik so zu gestalten, dass für Personen mit Lese- und Schreibschwächen möglichst keine oder nur niedrige Teilnahmebarrieren gegeben sind. Maßgebliche Qualitätskriterien für eine Stichprobe, die den Anteil von Personen mit geringer Schriftsprachkompetenz in der Bevölkerung korrekt wiedergeben soll, sind a) eine *Zufallsauswahl der Stichprobe* (s. Kapitel 2.6) und b) die *Literalitätsneutralität* sowohl der Kontaktaufnahme als auch der Ansprache der Zielpersonen und Interviewmethoden (s. Kapitel 2.3). Beide Anforderungen sind in der vorliegenden Untersuchung im gegebenen Rahmen bestmöglich erfüllt.

Zur Prüfung der Literalitätsneutralität der realisierten Stichprobe sind vor allem zwei Punkte zur Überprüfung gegeben: a) die Struktur der Stichprobe nach Bildungsniveau und b) das faktische Vorhandensein von Personen mit Lese- und Schreibschwäche unter den Befragungspersonen.

5.1.1 Die Bildungsstruktur der Stichprobe

In repräsentativen Umfragen ist in der Regel von einer gewissen *Positivselektivität* der Befragungsteilnehmenden nach (schulischem) Bildungsniveau auszugehen (*Bildungsbias*). Erfahrungsgemäß beteiligen sich Personen mit höherem Bildungsgrad eher an Umfragen und sind in der realisierten Stichprobe also überrepräsentiert. Diesem Umstand konnte in LEO 2010 durch eine wirksame – aber heute als eher unzulässig erachtete – Art der Incentivierung der Probanden nach Bauchgefühl der Interviewer*innen entgegengewirkt werden. Ein monetäres Incentive wurde auch im Rahmen der Erhebung von LEO 2018 entrichtet, allerdings nicht nach Bauchgefühl der Interviewer*innen an einen Teil der Teilnehmenden, sondern an alle (Kapitel 2.3.3). Hierdurch konnte zwar ein gewisser Interviewer*inneneffekt in der Zielpersonenauswahl ausgeschlossen werden, der sonst in repräsentativen Erhebungen gegebene Bildungsbias wurde allerdings bereits in der Pretesterhebung beobachtet und setzte sich auch in der Haupterhebung fort. Eine gewisse Strukturverzerrung kann ohne Weiteres per Gewichtung ausgeglichen werden, um repräsentative Aussagen zu ermöglichen. Voraussetzung dafür ist, dass für alle gewichtungsrelevanten Gruppen ausreichend Informationen vorliegen (Kapitel 5.1.2).

Tabelle 2 zeigt die Verteilung nach schulischem Bildungsniveau in den beiden LEO-Basisstichproben der Jahre 2010 und 2018 verglichen mit der amtlichen Statistik (entnommen aus dem Mikrozensus [MZ]). Für LEO 2010 ist das der MZ 2008 und für LEO 2018 der MZ 2016.

¹⁹ Die Studie AlphaPanel, die damals zeitlich parallel zu LEO 2010 durchgeführt wurde, zeigte ein ähnliches Ergebnis wie LEO 2010. Im AlphaPanel wurden dabei in der Regel Kursleitungen als Gate Keeper identifiziert. Sofern die Kursleitungen eine Vorstellung der Interviewer*innen in ihren Kursen zur schriftsprachlichen Grundbildung zuließen, lag die Teilnahmebereitschaft der Kursteilnehmenden im Rahmen der Befragung vergleichsweise hoch (Bilger 2016; Rosenblatt und Bilger 2011).

Tabelle 2: Schulische Bildungsstrukturen MZ 2008, LEO 2010, MZ 2016 und LEO 2018 (Anteilswerte in %)

	MZ 2008	LEO 2010 (n = 7.035)		MZ 2016	LEO 2018 (n = 6.681)	
		unge- wichtet	gewichtet		unge- wichtet	gewichtet
niedrige Bildung	34,8	35,0	34,1	28,2	23,9	28,2
mittlere Bildung	33,3	33,5	32,7	33,3	32,6	33,4
höhere Bildung	29,7	30,2	31,6	36,9	41,3	37,0
keine Angabe	0,8	0,6	0,7	0,4	0,2	0,2
noch Schüler*in	1,3	0,7	0,9	1,2	2,1	1,3
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Basis: 18- bis 64-jährige der Repräsentativstichproben (LEO) bzw. der Bevölkerung (MZ); MZ: Mikrozensus

LEO 2010 bildet in den ungewichteten Daten – begründet durch die Art der Incentivierung der Teilnehmenden – die Sollstrukturen aus dem MZ 2008 nahezu exakt ab. In der ungewichteten Stichprobe von LEO 2018 zeigt sich erwartungsgemäß eine etwas andere Struktur. Personen mit niedrigerem schulischem Bildungsniveau sind, gemessen am MZ 2016, etwas unter- und Personen mit höherem Bildungsniveau etwas überrepräsentiert (Differenz jeweils vier Prozentpunkte). Entsprechend wurde eine Anpassung der Strukturen per Gewichtung vorgenommen (Kapitel 6).

Aus Tabelle 2 wird zudem beim Vergleich der Anteilswerte von Personen mit niedrigem schulischem Bildungsabschluss nach Mikrozensus (2008 und 2016) deutlich, dass sich der Anteilswert seit dem Jahr 2008 (35 %) deutlich verringert hat (2016: 28 %; Differenz: sieben Prozentpunkte). Insofern ist hier eine Anhebung des Bildungsniveaus in der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung zu erkennen (*Kohorteneffekt*).

5.1.2 Bearbeitete Alphahefte: LEO 2010 und LEO 2018 im Vergleich

Wie viele Befragungspersonen im Rahmen der LEO-Erhebungen im ersten Testteil den Fehlerschwellenwert überschritten haben (s. Kapitel 2.2) und denen somit ein Alphaheft zur Bearbeitung vorgelegt wurde, dient als zweites überprüfbares Kriterium der *Stichprobenqualität* bzw. der *Literalitätsneutralität*. In Tabelle 3 sind für die LEO-Erhebungen 2010 und 2018 jeweils die Basis- und Zusatzstichprobe bezüglich der ungewichteten Bildungsstruktur ausgewiesen (jeweils erste Spalte als Spaltenprozent). Wie bereits erwähnt, ist der geringe Anteilswert von Personen mit niedrigem Schulbildungsniveau in der Basiserhebung des Jahres 2018 zwar auf eine Verzerrung der Stichprobe, vor allem aber auf eine veränderte Zusammensetzung in der Bevölkerung zurückzuführen (Kapitel 5.1.1). In der jeweils zweiten Spalte von Tabelle 3 wird der Anteilswert von Personen, die ein Alphaheft in der jeweiligen Bildungsgruppe bearbeiteten, ausgewiesen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass aufgrund der in LEO 2018 ergänzten Testaufgabe keine exakte Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Jahre 2010 und 2018 gegeben ist (Kapitel 2.2).

Tabelle 3: Ungewichtete Bildungsstruktur sowie Anteilswerte von Personen, die im Rahmen der LEO-Erhebungen 2010 und 2018 ein Alphaheft bearbeiteten, getrennt nach schulischer Bildung

	Verteilung	Darunter: Anteil von Personen mit Alphaheft	Verteilung	Darunter: Anteil von Personen mit Alphaheft
Anteilswerte in Prozent	Ungewichtete Basiserhebungen im Vergleich			
	LEO 2010 (n = 7.035)		LEO 2018 (n = 6.681)	
niedrige Bildung	35,0	36,9	23,9	41,2
mittlere Bildung	33,5	15,0	32,6	21,2
höhere Bildung	30,2	8,7	41,3	10,8
keine Angabe	0,6	23,3	0,2	23,1
noch Schüler*in	0,7	9,8	2,1	19,3
Gesamt	100,0	20,8	100,0	21,7
Anteilswerte in Prozent	Ungewichtete Zusatzerhebungen im Vergleich			
	LEO 2010 (n = 1.401)		LEO 2018 (n = 511)	
niedrige Bildung	99,6	38,6	99,4	48,8
mittlere Bildung	–	–	–	–
höhere Bildung	0,1	100,0	–	–
keine Angabe	0,4	60,0	–	–
noch Schüler*in	–	–	0,6	100,0
Gesamt	100,0	38,8	100,0	49,1
Anteilswerte in Prozent	Gewichtete Gesamtstichproben im Vergleich			
	LEO 2010 (n = 8.436)		LEO 2018 (n = 7.192)	
niedrige Bildung	34,6	37,4	27,7	41,2
mittlere Bildung	32,3	14,8	33,5	20,1
höhere Bildung	31,4	9,0	37,2	13,8
keine Angabe	0,8	30,2	0,2	24,1
noch Schüler*in	0,9	11,0	1,4	23,3
Gesamt	100,0	20,9	100,0	23,7

Basis: 18- bis 64-Jährige

In LEO 2018 haben mit 22 Prozent etwas mehr Personen als noch in LEO 2010 (21%) ein Alphaheft zur Bearbeitung erhalten. Dies dürfte vor allem auf die neue Vorgabe an die Interviewer*innen zurückzuführen sein, in der Bewertung im Rahmen des Interviews im Zweifel „falsch“ zu vergeben (Kapitel 2.5). In den drei Bildungsgruppen finden sich in LEO 2018 entsprechend durchgängig leicht höhere Anteilswerte von Personen, die ein Alphaheft zur Bearbeitung erhielten, als in den Vergleichsgruppen in LEO 2010. Unter Personen mit mittlerem Bildungsniveau liegt

die Differenz mit sechs Prozentpunkten überdurchschnittlich hoch (LEO 2010: 15 %; LEO 2018: 21 %), gefolgt von derjenigen unter Personen mit niedrigem Bildungsabschluss (vier Prozentpunkte). Wenngleich die Ergebnisse nicht exakt vergleichbar sind, zeigen sie, dass grundsätzlich davon auszugehen ist, dass auch in LEO 2018 kein robuster Widerstand von Personen mit zumindest gewissen Schriftsprachschwierigkeiten hinsichtlich ihres generellen Teilnahmeverhaltens bestand.

5.2 Nichtteilnahme an Testaufgaben (*Item-Nonresponse*)

Eine Person, die an der freiwilligen Befragung teilnimmt, kann zudem die Bearbeitung aller oder einzelner Testaufgaben zur Lese- und Schreibkompetenz verweigern. Die Gründe einer Testverweigerung können ebenso wie die Verweigerung einer Teilnahme an der Befragung insgesamt sehr vielfältig sein. Sie können von Unlust über zeitliche Begrenzung, Störung durch eine dritte Person über eine konkrete Testaversion oder gar eine Vermeidungsstrategie aufgrund von geringer Schriftsprachkompetenz reichen. Vor allem die zuletzt genannten Gründe sind mit Blick auf die LEO-Studie als nicht qualitätsneutral zu bewerten.

Methodisch kann ein solches Problem als eine Form von *Item-Nonresponse* angesehen werden, also als eine fehlende 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 dadurch zumindest einige Informationen aus dem Interview vorliegen. Diese können genutzt werden, um Determinanten des itembezogenen Nonresponse zu analysieren und gegebenenfalls fehlende Werte über Schätzverfahren zu imputieren.

Im Rahmen der Interviewsituation hat das Bemühen um möglichst vollständige Informationen Vorrang. In der LEO-Studie gehört hierzu auch die möglichst vollständige Testbearbeitung (Kapitel 2.3). Weil auch die Bearbeitung der Testaufgaben freiwillig ist, muss die Befragungsperson die Möglichkeit haben, an jedem Punkt des Ablaufs ihre Bearbeitung zu beenden. Im Falle einer Weigerung, eine Testaufgabe (vollständig) zu bearbeiten, werden die Gründe dafür durch die Interviewer*innen erfasst, sofern sie von der Befragungsperson genannt wurden (s. Kapitel 2.2). Konkret wurde folgendes Vorgehen umgesetzt.

- Der Überleitungstext vom Befragungsteil zum Testteil des Interviews ist knapp und einfach formuliert. Er vermeidet Begriffe, die Ängste oder Abwehr auslösen könnten, wie „Test“ oder „Aufgaben“ oder „Lesen und Schreiben“ (Stichwort: Testneutralität, Kapitel 2.3).
- Die erste Testaufgabe („Sehtest“) dient in einfacher Form als beispielhaft für die folgenden Tests. Sie dient auch dazu, mit den Testaufgaben vertraut zu werden, und führt sowohl das Lesen als auch das Schreiben in einfacher Form ein. Erst danach folgen die für LEO 2018 relevanten Aufgaben.
- Nach jeder (Teil-)Aufgabe kann die Befragungsperson die Testbearbeitung beenden. Informationen der jeweils vorangegangenen Testaufgabe bleiben im Falle eines Testabbruchs im CAPI erhalten und gehen in den Datensatz ein. Dem-

nach liegen in solchen Fällen trotz des Abbruchs zumindest einige Informationen vor.

- Sofern eine Testaufgabe gar nicht oder unvollständig beantwortet wurde, wird die*der Interviewer*in an der entsprechenden Stelle im CAPI gebeten, die Abbruchgründe der Befragungsperson zu erfassen. Diese Zusatzinformationen sind Bestandteil des Datensatzes. Sie können im Falle eines Abbruchs hilfreich sein, die vorliegenden Testergebnisse richtig einzuschätzen.

Item-Nonresponse kann demnach datenseitig in zwei Formen auftreten:

1. Eine Testaufgabe, die der Befragungsperson vorgelegt wurde, ist gar nicht oder nur unvollständig bearbeitet. Sofern dies zutrifft, sollten die Interviewer*innen sowohl die Gründe dafür eintragen als auch angeben, ob die Befragungsperson zur weiteren Teilnahme bereit ist.
2. Eine Testaufgabe wurde nicht bearbeitet, weil die Befragungsperson die Teilnahme am Test bereits davor abgebrochen hat.

Tabelle 4 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.

Die erste Aufgabe (T1a) im Rätselheft wurde von allen Befragungspersonen bearbeitet, also von 7.192 Personen. Die letzte Aufgabe (T6c) wurde von noch immerhin 7.015 Personen bearbeitet (97,5%). Davon ausgehend, dass alle 7.192 Befragungspersonen alle (Teil-)Aufgaben in LEO 2018 hätten theoretisch bearbeiten sollen, hätten insgesamt 57.536 bearbeitete Aufgaben vorliegen müssen. Real wurden 56.659 Testaufgaben zur Bearbeitung vorgelegt (98,5%), weil in einigen Fällen vor der jeweiligen Aufgabe ein Abbruch erfolgte.

Unter diesen zur Bearbeitung vorgelegten Testaufgaben wurden 1.520 gar nicht oder nur unvollständig bearbeitet. Das sind bezogen auf alle zur Bearbeitung vorgelegten Tests 2,7 Prozent. Dieser Wert liegt etwa so hoch wie in LEO 2010 (3,5%, nicht tabelliert). Für mehr als die Hälfte (57,5%) dieser zumindest unvollständigen Bearbeitungen liegen in LEO 2018 Gründe oder Erläuterungen vor. Mit jedem achten Fall ($n = 186$, 12,2%) einer (teilweisen) Nichtbearbeitung einer Testaufgabe geht zugleich auch ein Abbruch der Rätselheftbearbeitung einher. Wenngleich dieser Wert vergleichsweise hoch klingt, so liegt er bezogen auf alle Befragungspersonen mit 2,6 Prozent eher niedrig und etwa so hoch wie in LEO 2010 (3,0%). Das heißt umgekehrt, dass immerhin 97,4 Prozent der befragten Erwachsenen in LEO 2018 alle (Teil-)Aufgaben der Teststufe 1, also des Rätselhefts, vollständig bearbeitet haben.

Tabelle 4: Item-Nonresponse und Abbrüche auf der ersten Teststufe

Basis: LEO 2018 Stichprobe (n = 7.192)	Item-Nonresponse (Aufgabenebene)								Abbrüche kumulativ (Personen- ebene)	
	Basis gesamt	Nicht (voll) bearbeitet		Begründung liegt vor*			Abbruch			
				ja		nein				
	(n)	(n)	% v. Basis	(n)	% v. Basis	(n)	(n)	% v. Basis	(n)	% v. Basis
Aufgaben Rätselheft										
T1a Sehtest 1	7.192	143	2,0	84	1,2	59	56	0,8	56	0,8
T1b Sehtest 2	7.136	83	1,2	33	0,5	50	14	0,2	70	1,0
T2 Fernweh	7.122	320	4,5	194	2,7	126	40	0,6	110	1,5
T5a Rahmenwörter 1	7.082	290	4,1	208	2,9	82	31	0,4	141	2,0
T5b Rahmenwörter 2	7.051	388	5,5	193	2,7	195	11	0,2	152	2,1
T6a Richtig Schreiben 1	7.040	150	2,1	94	1,3	56	19	0,3	171	2,4
T6b Richtig Schreiben 2	7.021	82	1,2	33	0,5	49	6	0,1	177	2,5
T6c Richtig Schreiben 3	7.015	64	0,9	35	0,5	29	9	0,1	186	2,6
Gesamt	56.659	1.520	2,7	874	1,5	646	186	0,3	1.063	

* Die Berechnungen wurden auf Basis der geschlossenen Fragen, ob ein Grund genannt wurde, vorgenommen: alle Gründe aus T1a21, T1a22 und T1a23 nicht genannt, alle Gründe aus T1a22, T1a23 nicht genannt, sowie die Antwort „nein, ohne Begründung“ aus den Variablen T1b2, T2a2, T5a2, T5b2, T6a2, T6b2 und T6c2

Überdurchschnittlich häufig tritt eine unvollständige Bearbeitung bei den drei Rätselheftaufgaben T5b „Rahmenwörter 2“ (5,5 %), T2 „Fernweh“ (4,5 %) und T5a „Rahmenwörter 1“ (4,1 %) auf. Immerhin zwei Drittel der unvollständigen Bearbeitungen sind auf diese drei Aufgaben zurückzuführen.

Die Verteilung der Abbrüche im Rätselheft bei Einzelaufgaben ist damit korreliert, aber nicht identisch. Überdurchschnittlich hoch liegen die Anteilswerte der Testabbrüche für die drei (Teil-)Aufgaben T1a „Sehtest 1“ (0,8 %), T2 „Fernweh“ (0,6 %) und T5a „Rahmenwörter 1“ (0,4 %). Das bedeutet, dass die Abbruchgründe nicht nur mit der Schwierigkeit der Aufgaben, sondern auch mit situationsspezifischen Gründen verkoppelt sein dürften. Dabei sind zwei Muster zu erkennen:

1. Mit zunehmendem Fortschritt im Rätselheft fallen die Anteilswerte der Abbrüche niedriger aus. Die Abbrüche im Rätselheft erfolgen mehrheitlich während der Bearbeitung der beiden ersten Testaufgaben T1 und T2 (59,1 %), also zu einem früheren Zeitpunkt im Testverlauf. Dabei kommt Personen, die bereits in Aufgabe T1a (30,1 % der Abbrechenden) die weitere Testbearbeitung verweigerten, hinsichtlich der Literalitätsneutralität des Abbruchs besondere Bedeutung

- zu. Für diese Personen liegen (nahezu) keine Informationen hinsichtlich ihrer literalen Kompetenz vor.
2. Wenn eine Aufgabe begonnen und beendet wurde, werden vergleichsweise häufig auch die damit zusammenhängenden Teilaufgaben bearbeitet.

Früh Abbrechende (Abbruch in T1–T2) sind von den im Testverlauf *später Abbrechenden* dadurch zu unterscheiden, dass für Letztere immerhin eine Schätzung basierend auf mindestens zwei Testaufgaben (drei Teilaufgaben) erfolgen kann. Bezogen auf alle Erwachsenen liegt der Anteilswert der *früh Abbrechenden* in LEO 2018 mit 1,5 Prozent genauso hoch wie in LEO 2010 (1,5 %).

Insgesamt wurde für alle Befragungspersonen, die das Rätselheft ohne Testabbruch bearbeiteten ($n = 7.006$), nach der Bewertung der Rätselheftaufgaben durch die Interviewer*innen und ihre Eingabe ins CAPI das Ergebnis ermittelt und mit dem vorgegebenen Schwellenwert verglichen. Sofern die Befragungsperson den Schwellenwert von neun nicht erreichte, sollte sie ein weiteres Testheft – eines von drei Alphaheften – zur weiteren Bearbeitung erhalten. Das war bei 24,2 Prozent ($n = 1.698$) der noch testbereiten Personen der Fall.

Um auf der zweiten Teststufe eine größere Zahl von Testaufgaben einbeziehen zu können, wurden drei Splits mit jeweils vier Testaufgaben gebildet, die per Zufallsauswahl auf die Befragungspersonen verteilt wurden (Kapitel 2.2). Diese jeweils vier Testaufgaben wurden wiederum in den drei Alphaheften A „Joschi“, B „Helga“ und C „Leschek“ von den ausgewählten Personen bearbeitet. Die Zufallsauswahl führte zu einer recht guten Verteilung der drei Alphahefte. 32,0 Prozent erhielten das Alphaheft „Joschi“, 34,4 Prozent das Alphaheft „Helga“ und 33,6 Prozent das Alphaheft „Leschek“. Analog zu Tabelle 4 wird in Tabelle 5 gezeigt, in welchem Umfang es bei diesen zusätzlichen Testaufgaben zu Item-Nonresponse und Abbrüchen kam.

Unter den im Alphaheft bearbeiteten Aufgaben lag der Anteilswert unvollständiger Bearbeitungen mit 14,6 Prozent (Tabelle 5) deutlich höher als unter den Rätselheftaufgaben (2,7 %, Tabelle 4). Der Wert liegt in LEO 2018 etwas höher als noch in LEO 2010 (11,3 %). Je Alphaheft wurden unterschiedlich hohe Anteilswerte Abbrechender ermittelt. Während der Bearbeitung des Testhefts „Joschi“ brachen 15,5 Prozent ab, während des Testhefts „Leschek“ 12,8 Prozent und während des Testhefts „Helga“ 8,4 Prozent. Auch hier liegen die ermittelten Werte deutlich über demjenigen auf Teststufe 1 von 2,6 Prozent (Tabelle 4). Die höheren Raten sowohl von Item-Nonresponse als auch von Abbrechenden dürften auf die ausgewählte Zielpersonengruppe mit Alphaheftbearbeitung zurückzuführen sein. Diese Gruppe hat größere Schriftsprachschwierigkeiten als alle Befragungspersonen insgesamt und dürfte zudem gegen Ende der durchschnittlich rund 50-minütig andauernden Interview- bzw. Testsituation (s. Kapitel 3.1) mit Ermüdungserscheinungen gegebenenfalls gepaart mit Konzentrationsschwierigkeiten gekämpft haben.

Tabelle 5: Item-Nonresponse und Abbrüche auf der zweiten Teststufe (eines von drei Alphaheften)

Basis: alle, die sich für den zweiten Testteil qualifizierten und testbereit waren	Item-Nonresponse (Aufgabenebene)									
	Basis gesamt	Nicht (voll) bearbeitet		Begründung liegt vor			Abbruch		Abbrüche kumulativ (Personen- ebene)	
				ja		nein				
Testaufgaben in den Alphaheften			% v. Basis		% v. Basis			% v. Basis		% v. Basis
<i>Alphaheft A „Joschi“</i>	(n)	(n)		(n)		(n)	(n)		(n)	
A1 Hafengebäude	543	99	18,2	41	7,6	58	58	10,7	58	10,7
A2 Short-News	485	24	4,9	16	3,3	8	6	1,2	64	11,8
A3 Pflanzen besprechen	479	51	10,6	29	6,1	22	20	4,2	84	15,5
A4 Überschr. zuordnen	459	40	8,7	19	4,1	21	0	0,0	84	15,5
<i>Gesamt „Joschi“</i>	1.966	214	10,9	105	5,3	109	84	4,3	84	15,5
<i>Alphaheft B „Helga“</i>										
B1 Überschr. zuordnen	584	48	8,2	16	2,7	32	36	6,2	36	6,2
B2 Köchin und Küken	548	18	3,3	7	1,3	11	3	0,5	39	6,7
B3 Lageristin Helga	545	67	12,3	27	5,0	40	10	1,8	49	8,4
B4 Bundeswehr	535	19	3,6	7	1,3	12	0	0,0	49	8,4
<i>Gesamt „Helga“</i>	2.212	152	6,9	57	2,6	95	49	2,2	49	8,4
<i>Alphaheft C „Leschek“</i>										
C1 Suchbilder	571	61	10,7	30	5,3	31	49	8,6	49	8,6
C2 Leschek-Martina	522	48	9,2	23	4,4	25	13	2,5	62	10,9
C3 Staubraub	509	391	76,8	330	64,8	61	11	2,2	73	12,8
C4 Leschek	498	48	9,6	26	5,2	22	0	0,0	73	12,8
<i>Gesamt „Leschek“</i>	2.100	548	26,1	409	19,5	139	73	3,5	73	12,8
<i>Gesamt</i>										
Summe Gesamt	6.278	914	14,6	571	9,1	343	206	3,3	206	12,1
Gesamt in %	100,0	14,6		9,1		5,5	3,3		3,3	

Auch auf Teststufe 2 lassen sich einzelne Testaufgaben identifizieren, die hinsichtlich der Raten an Item-Nonresponse und Testabbrüchen hervorstechen. Besonders viele fehlende oder unvollständige Testantworten gibt es bei je einer Aufgabe pro Alphaheft: C3 „Staubraub“ (76,8 %) und A1 „Hafenbilder“ (18,2 %) und B3 „Lageristin Helga“ (12,3 %). Die Abbrüche finden, ähnlich wie auf Teststufe 1, am häufigsten innerhalb der ersten Testaufgabe je Alphaheft statt (69 % über alle drei Alphahefte hinweg).

Für alle Testteilnehmenden auf der zweiten Teststufe liegen Testergebnisse der ersten Stufe vor. Insofern ist für eine personenbezogene Analyse das Problem der Testverweigerungen auf Stufe 2 weniger gravierend.

6 Gewichtung und Hochrechnung

Voraussetzung für die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen aus LEO 2018 ist eine Stichprobe, die die Grundgesamtheit verzerrungsfrei abbildet. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass stichprobenbasierte Untersuchungen aufgrund verschiedener Ursachen von der Struktur der Grundgesamtheit abweichen (Kapitel 5.1). Strukturelle Abweichungen können durch eine faktorielle Gewichtung korrigiert werden.

Die Stichprobe der LEO-Studie setzt sich aus den Teilen der Basis- und der Zusatzerhebung zusammen (Kapitel 2.1). Die Auswahlwahrscheinlichkeiten der Befragungspersonen und damit die Proportionalität beider Stichproben sind von Designkomponenten abhängig, die in der vorliegenden Untersuchung an verschiedenen Stellen zum Tragen kommen (Kapitel 2.6).

Eine Ursache möglicher Strukturabweichungen ist ein bei Zufallsstichproben unvermeidlicher *Zufallsfehler*. Eine weitere Ursache kann in *Non-Response*-bedingten Selektivitäten liegen. Die in Kapitel 5.1 betrachteten Kriterien bieten keine empirische Bestätigung für die Annahme einer systematischen Nichtteilnahme von gering literalisierten Erwachsenen an der Befragung.

Im Rahmen von LEO 2018 wurden einerseits für die Basiserhebung und andererseits für die integrierte Gesamtstichprobe – zusammengesetzt aus Basis- und Zusatzerhebung – Gewichtungsfaktoren berechnet.

Die Berechnung der Gewichtungsfaktoren lässt sich in zwei grundlegende Gewichtsarten unterteilen. Zum einen wurden Designgewichte berechnet, die sich aus den a priori festgelegten Auswahlwahrscheinlichkeiten der Personen ergeben. Dieser Schritt erlaubt bei der Gewichtung mit den so berechneten Faktoren eine Berücksichtigung des Stichprobendesigns (Kapitel 6.1 und 6.3). Eine Hochrechnung auf die jeweilige Grundgesamtheit ist damit nicht möglich. Hierzu wurde zum anderen die anschließende Kalibrierung (Kapitel 6.2 und 6.4) vorgenommen. Dabei wurden die Fallzahlen und Verteilungen der Stichproben an die Referenzstatistiken bzw. Strukturen der Grundgesamtheit angeglichen.

6.1 Regionale Anpassung und Umwandlung der haushaltsbasierten Basisstichprobe

Auf der ersten Gewichtungsstufe werden in der Gewichtung der LEO-2018-Basisstichprobe zunächst Abweichungen vom ursprünglichen *haushaltsproportionalen Sample-Ansatz* korrigiert, indem Zellen nach verschiedenen regionalen Merkmalen (Bundesländer, Regierungsbezirke, BIK-Gemeindetypen, Kreise, Gemeinden und gegebenenfalls Stadtbezirke) gebildet wurden (Kapitel 2.6.1, „Erste Auswahlstufe“). In diesem Gewichtungsschritt werden die sich durch die Schichtung nach den genannten Merkmalen ergebenden unterschiedlichen Auswahlwahrscheinlichkeiten für folgende Merkmale iterativ ausgeglichen: Regierungsbezirk (28 Zellen), Bundesland (16 Gruppen) x BIK-Typ (10 Gruppen) (106 Zellen)²⁰ und West-Ost (2 Gruppen) x BIK-Typ (10 Gruppen) (20 Zellen). Die Streuung der Faktoren reicht von 0,349 bis 3,989 bei einer Effektivität von 81,2 Prozent.

Das in Kapitel 2.6.1 („Zweite Auswahlstufe“) beschriebene Auswahlverfahren führt zu einer *haushaltsrepräsentativen Stichprobe*, weil in jedem *Sample Point* jeder Haushalt die gleiche Chance hatte, ausgewählt zu werden. In jedem der ausgewählten Haushalte wurde 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 leben (Kapitel 2.6.1, „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 Personenebene wird durch einen *Umwandlungsfaktor* rechnerisch korrigiert. Dadurch wird die erstellte Haushaltsstichprobe in eine Personenstichprobe transformiert (*Designgewichtung*), in der jede Person der Grundgesamtheit stichprobentheoretisch die gleiche Auswahlchance hat. Dieser Schritt wird in unserem Gewichtungsprogramm gemeinsam mit der Anpassung der Personenstrukturen durchgeführt.²¹ Diese zwei Schritte der Gewichtung wurden aufgrund der Stichprobenanlage als Personenstichprobe bei der Zusatzstichprobe nicht durchgeführt.

6.2 Anpassung an Bevölkerungsstrukturen (Kalibrierung)

Auf einer weiteren Gewichtungsstufe werden die Basis- und Zusatzstichprobe jeweils einzeln an die aus der amtlichen Statistik bekannten Sollstrukturen angepasst (hier: Bevölkerungsfortschreibung 2016 und für die Bildungsstrukturen des MZ 2016). Die Sollstrukturen für die Zusatzerhebung wurden in einer eigens dafür beim Statistischen Bundesamt angeforderten Berechnung aus dem MZ (2016) bereitgestellt. Die in Kapitel 6.1 beschriebenen Designgewichte werden im Falle der Basiserhebung als Eingangsfaktoren für die Anpassung verwendet.

20 Darunter wurden einige Zellen aufgrund der vorliegenden Fallzahlen zusammengefasst.

21 Allein berechnet läge die Effektivität dieser Anpassung bei 83,4 Prozent.

Die Kalibrierung erfolgte in einem *iterativen Randsummenverfahren* (vgl. z. B. Wauschkuhn 1982; Deming und Stephan 1940). In diese Optimierungsbemühungen fließt eine 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. Das bedeutet, 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. Durch das iterative Vorgehen werden aktuelle Verschiebungen der Strukturen in späteren Iterationsschritten wieder korrigiert. Dadurch wird die Anpassung an alle Ränder sukzessive so lange 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 (für LEO 2018 erlaubte Faktoren: 0,2 bis 5,0). Diese Faktorenbegrenzung wird innerhalb jeder Iteration nach jeder Anpassung an eine Randverteilung wirksam. Das heißt, dass nach jeder Berechnung eines neuen Gewichtungsfaktors diejenigen Faktoren auf die vorgegebenen Grenzen gesetzt werden, welche diese unter- oder überschreiten. Somit wird die Kappung bei denjenigen Randverteilungen respektive Variablen wirksam, welche hohe und niedrige Gewichte erfordern. Bei Randverteilungen, die per se nur moderate Gewichte erfordern, wird durch diese Methodik keine Kappung angewandt. Die Kappung wird also so weit wie möglich in den Gewichtungsprozess integriert und nicht willkürlich im Nachhinein angewandt.

Als Resultat werden alle vorgegebenen Sollverteilungen so weit wie möglich realisiert, bis das Konvergenzkriterium erfüllt ist. Kriterium für alle Randverteilungen ist, dass in Summe maximal eine einprozentige Abweichung der einzelnen Zellen toleriert wird. Diese Vorgabe kann in einzelnen Fällen nicht erreicht werden. Die Iteration wird dann abgebrochen, wenn die Anpassung an die einzelnen Randverteilungen nicht mehr verbessert werden kann.

Sofern für einzelne Zellen Faktoren zu hoch oder zu niedrig liegen oder die Zellenbesetzung gleich *null* ist, wurden Zusammenfassungen mit geeigneten Nachbarzellen vorgenommen. Zur Ermittlung des endgültigen Gewichtungsmodells wurden verschiedene Varianten mit unterschiedlicher Kombination und Reihenfolge der Sollverteilungen erprobt, um ein Optimum zwischen Faktorensvarianz und Faktorvariation einerseits und dem Anpassungserfolg andererseits zu erreichen.

Die Gewichtungsfaktoren wurden so berechnet, dass die ausgewiesene Gesamtfallzahl gewichtet genauso hoch liegt wie vor der Gewichtung. In einzelnen Untergruppen können sich die gewichtete und die ungewichtete Fallzahl unterscheiden. Die Gewichtungsmodelle für die vorliegende Studie sahen die in den Abbildungen 3 und 4 dargestellten Ränder bzw. Eckwerte vor.

1.	West/Ost x Schulbildung (5 Gruppen)	9 Zellen
2.	Altersgruppen (5 Gruppen) x Schulbildung (5 Gruppen)	21 Zellen
3.	Region (4 Gruppen) x Altersgruppen (9 Gruppen)	36 Zellen
4.	Region (4 Gruppen) x Geschlecht	8 Zellen
5.	Bundesland	16 Zellen
6.	West/Ost x Geschlecht x Altersgruppen (9 Gruppen)	36 Zellen
7.	West/Ost x Nationalität – Deutsch/nicht Deutsch (3 Gruppen)	5 Zellen
8.	Erwerbsumfang – Vollzeit/Teilzeit (3 Gruppen)	3 Zellen
9.	West/Ost x Erwerbstätigkeit (2 Gruppen)	4 Zellen
Streuung der Faktoren: 0,200 bis 4,997; Effektivität: 51,8 %		

Abbildung 3: Strukturanpassung auf Personenebene: Basisstichprobe LEO 2018 (einschließlich Umwandlung der Haushalts- in eine Personenstichprobe, s. Kapitel 6.1)

1.	Nationalität – Deutsch/nicht Deutsch	2 Zellen
2.	Bundesland	15 Zellen
3.	Geschlecht	2 Zellen
4.	Alter	9 Zellen
5.	Haushaltsgröße	4 Zellen
6.	Erwerbsumfang – Vollzeit/Teilzeit (3 Gruppen)	3 Zellen
7.	Erwerbstätigkeit	2 Zellen
Streuung der Faktoren: 0,202 bis 4,802; Effektivität: 46,5 %		

Abbildung 4: Strukturanpassung auf Personenebene: Zusatzstichprobe LEO 2018

6.3 Gewichtung der integrierten Stichprobe

Wie in Kapitel 2.6.2 dargestellt wurde, erfolgte die Ziehung der Bruttostichprobe der LEO-2018-Zusatzerhebung auf Basis von wiederbefragungsbereiten Personen mit *niedrigem* Bildungshintergrund. Die Verteilung der Alterskohorten wurde dabei proportional zur Verteilung in der Grundgesamtheit angelegt. In der Basiserhebung dagegen war eine Beschränkung der Zielpersonen auf eine bestimmte Gruppe nach Bildungshintergrund nicht vorgesehen. Um diese designbedingten Disproportionalitäten auszugleichen, wird eine weitere Designgewichtung zur Anpassung der Bildungsstrukturen durchgeführt. Die personenbezogenen Gewichte der Anpassungen beider Einzelstichproben (s. Kapitel 6.2) gehen als Ausgangsgewicht ein.²² Dabei wurden die sieben Schritte zur Anpassung der Ränder in der Personengewichtung

22 Eine alleinige Designgewichtung würde darauf aufbauend eine Effektivität von 51,9 Prozent erzeugen.

der Zusatzerhebung und danach die neun Schritte zur Anpassung der Ränder in der Personengewichtung der Basiserhebung hier nacheinander durchgeführt. Eingefügt sind die Schritte zur Proportionalisierung der Bildungsstrukturen (1. Schritt) sowie zur Strukturanpassung der schulischen Bildung (11. Schritt).

1.	Proportionalisierung der unteren Bildung	3 Zellen
2.	untere Bildung x Nationalität	4 Zellen
3.	untere Bildung x Bundesland	17 Zellen
4.	untere Bildung x Geschlecht	4 Zellen
5.	untere Bildung x Alter	11 Zellen
6.	untere Bildung x Haushaltsgröße	6 Zellen
7.	untere Bildung x Erwerbsumfang – Vollzeit/Teilzeit	5 Zellen
8.	untere Bildung x Erwerbstätigkeit	4 Zellen
9.	West/Ost x Schulbildung	9 Zellen
10.	Altersgruppen x Schulbildung	21 Zellen
11.	Schulbildung	5 Zellen
12.	Region (4 Gruppen) x Altersgruppen	36 Zellen
13.	Region (4 Gruppen) x Geschlecht	8 Zellen
14.	Bundesland	16 Zellen
15.	West/Ost x Geschlecht x Altersgruppen	36 Zellen
16.	West/Ost x Nationalität – Deutsch/nicht Deutsch	5 Zellen
17.	Erwerbsumfang – Vollzeit/Teilzeit	3 Zellen
18.	West/Ost x Erwerbstätigkeit	4 Zellen
Streuung der Faktoren: 0,201 bis 4,891; Effektivität: 51,3 %		

Abbildung 5: Strukturanpassung auf Personenebene: integrierte Gesamtstichprobe LEO 2018 (einschließlich der Designgewichtung zum Ausgleich der disproportionalen Bildungsstrukturen [s. Punkt 1] und einer Bildungsanpassung [s. Punkt 11])

6.4 Erstellung der Gewichtungs- und Hochrechnungsfaktoren

Für eine Reihe von Eckwerten sind nicht nur relative, sondern auch auf die Grundgesamtheit projizierte Verteilungen von Interesse. Diese Hochrechnungsfaktoren lassen sich auf einfache Weise aus den Personengewichtungsfaktoren 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 Basisstichprobe (18- bis 64-

Jährige) umfasst laut amtlicher Bevölkerungsfortschreibung rd. 51,5 Millionen²³ Personen, die Grundgesamtheit der Zusatzerhebung (18- bis 64-Jährige mit höchstens einem Hauptschulabschluss) liegt laut Mikrozensus 2016²⁴ bei rund 14,9 Millionen.

Literaturverzeichnis

- AAPOR (2016): Standard Definitions. American Association for Public Opinion Research. Online verfügbar unter http://www.aapor.org/AAPOR_Main/media/publications/Standard-Definitions20169theditionfinal.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bilger, Frauke (2016): Kursforschung am Beispiel von AlphaPanel. In: Marion Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart: Waxmann, S. 165–178.
- Bilger, Frauke; Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauß, Alexandra (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 77–105.
- Deming, W. Edward; Stephan, Frederick (1940): On a Least Squares Adjustment of a Sampled Frequency Table When the Expected Marginal Totals are Known. In: *Annals of Mathematics Statistics* 11 (4), S. 427–444.
- Fiebig, Christian; Ragg, Martin; Lübs, Bettina (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie. Hrsg. v. A POLL – Alfa Portal Literacy Learning. Bonn.
- Fleiss, Joseph L.; Cohen, Jacob (1973): The equivalence of weighted kappa and the intra-class correlation coefficient as measures of reliability. In: *Educational and Psychological Measurement* 33 (3), S. 613–619.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV). Bonn.
- Schladebach, Almut (2007): Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 in Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 140–146.
- Tamassia, Claudia; Lennon, Mary Louise; Yamamoto, Kentaro (2016): Scoring Reliability Studies. In: OECD (Hrsg.): Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC). Chapter 12.
- Wauschkuhn, Udo (1982): Anpassung von Stichproben und n-dimensionalen Tabellen an Randbedingungen. Bewertung und Vergleich existierender Verfahren. München, Wien: Oldenbourg.

23 Der aus dem MZ ermittelte Wert (Stand 2016) liegt mit 51,3 Millionen 18- bis 64-Jährigen etwas niedriger.

24 Diese Information wurde dem MZ entnommen, weil sie in der Bevölkerungsfortschreibung nicht gegeben ist.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Design LEO 2018	82
Abb. 2	Maßnahmen zur Erhöhung der potenziellen Teilnahmebereitschaft und zur Minimierung des Abbruchrisikos im Interviewverlauf	86
Abb. 3	Strukturanpassung auf Personenebene: Basisstichprobe LEO 2018	111
Abb. 4	Strukturanpassung auf Personenebene: Zusatzstichprobe LEO 2018	111
Abb. 5	Strukturanpassung auf Personenebene: integrierte Gesamtstichprobe LEO 2018	112

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Anteil der Übereinstimmungen der Bewertungen der Editierkräfte (in Prozent) mit der Musterlösung in den drei Schulungsrunden	97
Tab. 2	Schulische Bildungsstrukturen MZ 2008, LEO 2010, MZ 2016 und LEO 2018 .	101
Tab. 3	Ungewichtete Bildungsstruktur sowie Anteilswerte von Personen, die im Rahmen der LEO-Erhebungen 2010 und 2018 ein Alphaheft bearbeiteten, getrennt nach schulischer Bildung	102
Tab. 4	Item-Nonresponse und Abbrüche auf der ersten Teststufe	105
Tab. 5	Item-Nonresponse und Abbrüche auf der zweiten Teststufe (eines von drei Alphaheften)	107

Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit

LISANNE HEILMANN, ANKE GROTLÜSCHEN

Gliederung

1	Zusammenhänge zwischen Migration, Sprache und Literalität	115
1.1	Herkunfts- und Fremdsprachen	117
1.2	Literalität in der deutschen Sprache	118
1.3	Grenzen des Samples aufgrund der deutschsprachigen Haushaltsbefragung	119
2	Geringe Literalität und Herkunftssprache	120
2.1	Geschlecht und Alter	122
2.2	Schulabschluss	122
2.3	Erwerbssituation	123
3	Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse	125
4	Literalität im Deutschen und in anderen Sprachen	128
5	Literalität und Migration	130
5.1	Alter bei Zuzug nach Deutschland	130
5.2	Teilnahme an Deutschkursen und Wunsch nach weiteren Kursen	131
6	Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft	133
7	Fazit: Mehrsprachigkeit ist gesellschaftliche Realität und gesellschaftliche Ressource	137
	Literaturverzeichnis	139
	Tabellenverzeichnis	141

1 Zusammenhänge zwischen Migration, Sprache und Literalität

Die Lese- und Schreibfähigkeiten im Deutschen stehen in der Regel nicht für sich allein, sondern immer auch im Kontext der generellen Beherrschung der deutschen Sprache. Abgesehen von spezifischen Situationen, in denen eine Schriftsprache mit einer nur sehr gering ausgeprägten entsprechenden Mündlichkeit erworben wird (zum Beispiel aus religiösen Gründen, im Lateinunterricht oder von gehörlosen oder schwerhörigen Personen), stehen schriftliche und mündliche Sprachkenntnisse in einem sinnhaften Zusammenhang zueinander. Während einige Erwachsene in mehreren Sprachen literalisiert sind, eint es alle Menschen, dass sie in Tausenden von Sprachen nicht oder gering literalisiert sind – schlicht deshalb, weil sie die entsprechenden Sprachen nicht beherrschen. Die Frage, welche Sprachen Erwachsene sprechen und wie gut sie dies tun, steht in einem engen Zusammenhang mit ihrer

Literalität und ist dabei zunächst unabhängig von Migrationserfahrungen oder -hintergründen (vgl. Pesendorfer und Radinger 2013, S. 102). Bereits in der LEO-Studie 2010 zeigte sich, dass die Frage, ob eine Person bereits seit der Kindheit die gesprochene deutsche Sprache benutzt, einen Prädiktor für ihre Literalität in der deutschen Sprache darstellt (Grotlüschen et al. 2012, S. 41).

Gleichzeitig ist dieser Prädiktor nur für einen Teil der Erwachsenen mit geringer deutscher Literalität relevant. Es lässt sich die Frage aufwerfen, ob es überhaupt legitim ist, die Literalität von Personen, die Deutsch seit ihrer Kindheit sprechen, mit der Literalität von Erwachsenen zu vergleichen, die möglicherweise erst vor wenigen Jahren begonnen haben, sich die deutsche Sprache anzueignen.

Dafür sprechen verschiedene Gründe. Zunächst ist LEO wie auch andere Erhebungen dieser Art auf die Literalität in der jeweiligen Amtssprache orientiert. Zudem vermag die Studie Ungleichheiten aufzuzeigen und wird daher politisch dafür genutzt, Ausgleichsmechanismen zu installieren. Für das *Reklamieren von Ressourcen* ist eine Essenzialisierung von Personengruppen auf ein Charakteristikum – hier Literalität in der deutschen Schriftsprache – sinnvoll, obwohl innerhalb dieser Gruppe massive Unterschiede bestehen. Gayatri Spivak beschrieb diese politische Notwendigkeit als *strategischen Essenzialismus* (Nandi 2011, S. 134; Spivak 2012, S. 3), welcher sich auch auf die Gruppe der Personen mit geringer Literalität übertragen lässt (Grotlüschen et al. 2012, S. 16 f.).

Darüber hinaus enthält der Begriff der geringen Literalität keine Aussage über die Ursache der Literalität; er beschreibt lediglich ein Niveau, über das eine Person beim Lesen und Schreiben in der deutschen Sprache verfügt. Statt nach einer Ursache zu suchen, ist das primäre Ziel der Studie die Beschreibung des (alltäglichen) Lebens mit geringer Literalität in Deutschland. Wenn einer Person beispielsweise bestimmte Leistungen des Kranken- und Gesundheitssystems aufgrund ihrer Literalität nicht offenstehen, dann hat dieser Ausschluss (möglicherweise schwerwiegende) Konsequenzen für die Person – und zwar unabhängig davon, worin sich diese Leseschwierigkeiten begründen (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 85). Migrationserfahrungen, -hintergründe, Phänotypen und viele andere Differenzlinien können zusätzlich mit gesellschaftlicher Anerkennung und Teilhabe zusammenhängen (Hornberger 2004). Bei der LEO-Studie 2018 liegt der Fokus jedoch auf den literalitätsspezifischen Mechanismen. Entsprechend argumentieren im Ergebnisband der LEO-Studie 2010 Klaus Buddeberg und Wibke Riekmann (2012), die zentrale Frage sei zunächst, ob sich „Einschränkungen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder sozialer Teilhabe ergeben“ (Buddeberg und Riekmann 2012, S. 213). Letztlich könnte eine Differenzierung zwischen gering literalisierten Personen mit Deutsch als Herkunftssprache und gering literalisierten Personen mit Deutsch als Fremdsprache als normative Bewertungen zwischen den Gruppen verstanden oder interpretiert werden (vgl. weitere Erläuterungen zur Sprache und Literalität in Buddeberg und Riekmann 2012, S. 211–214).

1.1 Herkunfts- und Fremdsprachen

Die Frage nach der deutschsprachigen Literalität von Menschen mit und ohne Deutsch als erster Sprache befindet sich an der interdisziplinären Schnittstelle von Mehrsprachigkeitsforschung, Schriftspracherwerb und Erwachsenenbildung. Bisweilen haben sich in den unterschiedlichen Disziplinen verschiedene Begrifflichkeiten etabliert.

Während in einigen Diskursen der Mehrsprachigkeitsforschung die Bezeichnung *Herkunftssprache* üblich ist (z. B. Dünkel et al. 2018, S. 22–24; Gogolin 2010, S. 537; Polinsky 2017), wird an anderer Stelle der Begriff *Erstsprache* verwendet (z. B. Boysen 2013), um eine Sprache zu bezeichnen, die eine Person in ihrer (frühen) Kindheit informell erlernt hat.

Im Folgenden wird der Begriff der Herkunftssprachen dezidiert nicht in einem rein migrationsbezogenen Kontext verwendet, wie dies beispielsweise im angloamerikanischen Kontext der *heritage language* bisweilen der Fall ist (Polinsky 2017; Hornberger und Wang 2017; Mehlhorn 2017). Der hier verwendete Begriff der Herkunftssprachen soll insofern nicht zwischen Sprachen unterscheiden, die vor einer Migration in einem Herkunftsland erworben wurden, und Sprachen, die eine Person ohne Migrationserfahrung spricht. Stattdessen folgen wir einer Definition, die sich auf die familiäre Herkunft und die entsprechende(n) (hauptsächliche(n)) Sprache(n) der Familie bezieht (vgl. Gogolin 2010). Diese Sprachen, die eine Person in ihrer frühen Kindheit und im familiären Umfeld lernt und spricht, können identisch sein mit der Sprache der direkten Umwelt (der Umgebungssprache) und diese wiederum unterschiedlich von der Mehrheitssprache einer Gesellschaft.

In anderen Kontexten sowie im Rahmen der ersten LEO-Studie 2010 wird der Begriff der *Erstsprache* verwendet. Dieser wird vor allem im Kontrast zur *Zweit-* und *Fremdsprache* genutzt. Während es sich bei der *Erstsprache* um die Sprache handelt, die in frühester Kindheit erworben wurde, wird von einer *Zweitsprache* bei einem Erwerbsbeginn ab etwa dem dritten Lebensjahr gesprochen (z. B. Boysen 2013, S. 30).

In der LEO-Studie 2018 geht es um Sprachen, die eine Person in ihrer Kindheit erworben hat und seitdem spricht. Es kann sich hierbei um eine oder mehrere Sprachen handeln. Unterschieden wird hierbei jedoch nicht danach, ob der Erwerb vor oder nach einem bestimmten Zeitpunkt (zum Beispiel dem dritten Lebensjahr) begonnen wurde. Die ersten informell erworbenen Sprachen werden in der Regel im familiären Umfeld erworben, es handelt sich insofern um Herkunftssprachen. Hierunter können sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache fallen. In der LEO-Studie werden die Begriffe der *ersten Sprachen* oder *Herkunftssprachen* synonym verwendet, sie bezeichnen diejenigen Sprachen, die eine Person gemäß eigener Einschätzung in ihrer frühen Kindheit erworben hat und nach wie vor beherrscht.

In der Darstellung der sprachbezogenen Ergebnisse in diesem Beitrag wird in den Tabellen zwischen drei Sprachgruppen unterschieden: Menschen, die (a) *monolingual deutschsprachig*, (b) *multilingual mit Deutsch* oder (c) *mono- oder multilingual ohne Deutsch* aufgewachsen sind. Erwachsene der monolingual-deutschen Gruppe

haben entweder erst später im Leben Fremdsprachen gelernt oder sprechen (und schreiben) ausschließlich in der deutschen Sprache. Erwachsene der zweiten Gruppe sind bi- oder multilingual mit der deutschen und einer weiteren Sprache (oder mehreren weiteren Sprachen) aufgewachsen. Sie sprechen also Deutsch seit ihrer frühen Kindheit, ebenso wie eine weitere Sprache, die in ihrer familiären Umgebung gesprochen wurde. Erwachsene der dritten Gruppe sind mono- oder multilingual aufgewachsen, zu ihrer/ihrer ersten Sprache(n) gehört jedoch nicht das Deutsche. Die Zuordnung zu einer dieser Gruppen wird entsprechend der Selbstauskünfte und -einschätzungen der befragten Personen vorgenommen. Diese konnten eine oder zwei erste Sprachen benennen und zudem angeben, ob sie zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind. Gegebenenfalls vorhandene dritte oder weitere Herkunftssprachen wurden nicht mehr erfasst.

Eine weiter gehende Trennung zwischen Monolingualität und Multilingualität in ausschließlich nicht deutschen Sprachen wäre grundsätzlich möglich, erscheint uns jedoch an dieser Stelle nicht sinnvoll, da zum einen die Fallzahlen in den einzelnen Gruppen gering würden und zum anderen solcherart differenzierte Gruppierungen kaum Unterschiede hinsichtlich der Literalität in der deutschen Sprache aufweisen.

Unabhängig von den gesprochenen Sprachen gilt für die Personen, die bi- oder multilingual aufgewachsen sind, dass kaum Aussagen darüber möglich sind, in welchem Verhältnis die beiden Sprachen zueinander stehen. Aussagen über die selbst eingeschätzte sprachliche Fähigkeit in den Erst- oder Herkunftssprachen werden hingegen berichtet (s. Abschnitt 3 in diesem Kapitel).

1.2 Literalität in der deutschen Sprache

Der Literalitätstest der LEO-Studie 2018 testet Kenntnisse in der *deutschen Schriftsprache*. Dementsprechend bezieht sich auch die daraus abgeleitete Zuordnung zu den Alpha-Levels und zu der Gruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität auf das Lesen und Schreiben in der deutschen Sprache. Diese deutschsprachige Lese- und Schreibfähigkeit ist zunächst einmal losgelöst von der Literalität in anderen oder weiteren Sprachen zu betrachten. In der deutschen Sprache gering literalisiert zu sein impliziert keine Aussage über eine mögliche Literalität in anderen Sprachen. Traditionell geht die Literalitätsforschung häufig von einem Normverständnis von monolingual (und monokulturell) homogenen Lerner*innengruppen aus (Cazden et al. 1996, S. 61). Es zeigt sich jedoch eine große Heterogenität innerhalb der Erwachsenen mit geringer Literalität; nicht nur hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale (s. Abschnitt 2), sondern auch hinsichtlich bereits vorhandener schriftsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten. Jüngere Befunde geben einige (wenn auch nicht immer eindeutige) Hinweise darauf, dass bei mehrsprachigen Kindern die Lese- und Schreibfähigkeiten in verschiedenen Sprachen miteinander korrelieren (Becker und Peschel 2015; Dünkel et al. 2018).

Aus der Intersektion dieser beiden Faktoren können zusätzliche Erschwernisse im Schriftspracherwerb hervorgehen.

„Für Personen, die über ausreichende Erfahrungen im Umgang mit ihrem eigenen Schriftsystem und dem Lernprozess verfügen und außerdem in einer gesicherten existenziellen Situation leben, ist [...] [der Erwerb der deutschen Schriftsprache, die Verf.] eine durchaus zu bewältigende, wenn auch nicht immer leichte Aufgabe, die dennoch einen gewissen zeitlichen Rahmen erfordert. Ungleich schwieriger ist es aber für Menschen in prekären finanziellen oder aufenthaltsrechtlichen Verhältnissen, insbesondere aber für jene, die bereits in ihrem Herkunftsland zu den Bildungsbenachteiligten zählen.“ (Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 86)

Ein Vergleich zwischen deutscher und anderssprachiger Literalität von Erwachsenen wird in Abschnitt 4 dieses Kapitels dargestellt.

1.3 Grenzen des Samples aufgrund der deutschsprachigen Haushaltsbefragung

Insbesondere bei der Frage nach der Herkunftssprache ist relevant, welche Personengruppen in der LEO-Studie 2018 repräsentativ abgebildet werden können und für welche Gruppen dies nicht möglich ist. Nicht befragt wurden unter anderem Personen, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, um an dem etwa einstündigen Interview teilzunehmen. Ebenfalls ausgeschlossen sind alle Personen, die nicht in privaten Haushalten leben; seien dies betreute Wohneinrichtungen, Gefängnisse oder Unterkünfte für geflüchtete Personen. Über diese Gruppen kann die Studie keine Aussagen treffen.

Tabelle 1: Herkunftssprachgruppen am gewichteten Sample (Anteile in Prozent, gewichtet) und in der Hochrechnung (in Millionen) für die Deutsch sprechende Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Herkunftssprache(n)	Anteile in Prozent	Hochrechnung in Mio.
monolingual Deutsch	77,4	39,9
multilingual mit Deutsch	9,2	4,7
mono- oder multilingual ohne Deutsch	13,4	6,9
Summe	100,0	51,5

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.188$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Von den 51,5 Millionen Menschen, die die Grundgesamtheit der LEO-Studie 2018 darstellen und für die die Studienergebnisse statistisch repräsentativ sind, sind 77,4 Prozent monolingual mit der deutschen Sprache aufgewachsen (Tabelle 1). Weitere 9,2 Prozent sind bi- oder multilingual mit der deutschen und (einer) anderen Sprache(n) aufgewachsen, und 13,4 Prozent haben Deutsch erst später als Fremdsprache erworben.

2 Geringe Literalität und Herkunftssprache

Menschen, die in eine Umgebung migrieren, deren dominant gesprochene Sprache sie (noch) nicht beherrschen, stehen häufig vor der Herausforderung, sich die mündlichen und/oder schriftlichen Aspekte dieser Sprache anzueignen. In der Stichprobe befinden sich demnach auch Personen, die erst kürzlich begonnen haben, die deutsche Sprache zu erwerben und deren schriftsprachliche Fähigkeiten daher möglicherweise noch hinter den mündlichen Kenntnissen zurückliegen.

Tabelle 2 stellt die Personengruppen mit Lese- und Schreibkompetenzen in den verschiedenen Alpha-Levels differenziert nach den drei Herkunftssprachgruppen (monolingual Deutsch: 77,4%; multilingual mit Deutsch: 9,2%; mono- oder multilingual ohne Deutsch: 13,4%) dar. 82,5 Prozent der Personen, die im Deutschen auf Level 4 oder höher lesen und schreiben, sind monolingual deutschsprachig aufgewachsen. Von den Personen mit geringer deutscher Literalität sind dies lediglich 39,7 Prozent. Dennoch zeigt sich, dass insgesamt mehr als die Hälfte (52,6%) aller Personen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben im Deutschen mit der deutschen Sprache aufgewachsen ist. Die Zahl von 52,6 Prozent setzt sich aus der Summe der monolingual Deutsch (39,7%) und der multilingual mit Deutsch (12,9%) aufgewachsenen Personen zusammen. Geringe deutsche Literalität ist demnach nicht ausschließlich durch andere Herkunftssprachen begründet. Dennoch spielen Sprachkenntnisse und auch Migration eine Rolle im Verständnis dieser Gruppe von 47,4 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen. Hochgerechnet handelt es sich hierbei um 2,9 Millionen Menschen, die Deutsch nicht als Herkunftssprache sprechen und die im Deutschen gering literalisiert sind.

Tabelle 2: Herkunftssprachgruppen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
monolingual Deutsch	14,5	34,1	44,1	66,9	87,3	77,4	39,7	82,5	sig.
multilingual mit Deutsch	7,4	11,8	13,7	11,7	7,8	9,2	12,9	8,7	sig.
mono- oder multilingual ohne Deutsch	78,1	54,1	42,2	21,4	4,9	13,4	47,4	8,7	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.189$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Bei der Analyse der Verteilung der Alpha-Levels innerhalb der Sprachgruppen (Tabelle 3) zeigt sich, dass beispielsweise von denjenigen, die multilingual mit Deutsch aufgewachsen und dementsprechend zumeist auch in Deutschland zur Schule gegangen sind, insgesamt 16,9 Prozent Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben

deutschsprachiger Texte haben. Unter denjenigen, die ausschließlich Deutsch als Herkunftssprache sprechen, haben 6,2 Prozent eine Literalität in den Alpha-Levels 1 bis 3. Beide Werte unterscheiden sich signifikant von dem Anteil von 12,1 Prozent in der Gesamtbevölkerung. Gleiches gilt auch für den Anteil der im Deutschen gering literalisierten Erwachsenen unter den Personen mit ausschließlich nicht deutschen Herkunftssprachen. Dieser Anteil liegt bei 42,6 Prozent. Dies bedeutet, dass etwa zwei von fünf Personen, die die deutsche Sprache erst im späteren Verlauf ihres Lebens erworben haben, zum Testzeitpunkt Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben deutscher Texte hatten. Umgekehrt bedeutet dies, dass drei von fünf Personen bereits eine Schriftsprachfähigkeit von Alpha-Level 4 oder höher erworben haben.

Tabelle 3: Deutschsprachige Literalität (Alpha-Levels) nach Herkunftssprachgruppen (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Monolingual Deutsch	Multilingual mit Deutsch	Mono- oder multilingual ohne Deutsch
α 1	0,1	0,5	3,7
α 2	1,5	4,3	13,5
α 3	4,6	12,0	25,4
α 4	17,7	25,9	32,7
über α 4	76,1	57,2	24,7
Summe	100,0	100,0	100,0
α 1–3	6,2	16,9	42,6
α 4 und höher	93,8	83,1	57,4
Sig. Zusammenhang	sig.	sig.	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.189; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Die Autor*innen der LEO-Studie 2010 berichteten bereits über die Anteile gering literalisierter Erwachsener unter den Personen ohne Deutsch als Herkunftssprache. Durch die Einführung der Integrationskurse im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes in 2005 sahen sie „begründete Hoffnung“, dass dieser Anteil „sukzessive sink[e]“ (Grotlüschen et al. 2012, S. 42). In 2010 wiesen 40,7 Prozent der Personen mit Deutsch als Fremdsprache eine geringe Literalität auf, in 2018 waren es 42,6 Prozent. Es handelt sich hierbei um eine statistisch nicht signifikante Veränderung. Dennoch weisen diese Zahlen darauf hin, dass sich die Hoffnung, die Zahl der zugewanderten Personen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben deutscher Texte werde sich durch die Einführung von Integrationskursen verringern, bisher noch nicht er-

füllt hat. Auf den Besuch von Integrationskursen wird in Abschnitt 5.2 näher eingegangen.

2.1 Geschlecht und Alter

Weiblich sozialisierte Personen zeigen in der LEO-Studie durchschnittlich höhere Literalitätswerte als männlich sozialisierte Personen. Dies bestätigt sich auch hinsichtlich der verschiedenen Herkunftssprachgruppen. Von den monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Personen mit weiblichem Geschlecht sind 4,5 Prozent im Deutschen gering literalisiert, und von den Personen mit männlichem Geschlecht sind 7,8 Prozent gering literalisiert. Unter den Personen ohne Deutsch als Herkunftssprache sind von den weiblich sozialisierten 36,5 Prozent gering literalisiert und von den männlich sozialisierten Personen 50,0 Prozent.

Differenziert nach Altersgruppen zeigt sich zudem, dass die Gruppe der 18- bis 29-Jährigen unter den Personen ohne Deutsch als Herkunftssprache den geringsten Anteil von gering literalisierten Erwachsenen aufweist. Von dieser Gruppe lesen und schreiben 36,6 Prozent auf den unteren drei Alpha-Levels. Der höchste Anteil befindet sich in der darüber liegenden Altersgruppe. Bei den 30- bis 39-Jährigen ohne deutsche Herkunftssprache liegt der Anteil der gering literalisierten Personen bei 48,1 Prozent. Hier lässt sich vermuten, dass es sich um ein Alter handelt, indem ein starker Fokus auf familiären Verpflichtungen oder der Erwerbstätigkeit anstelle des (Schrift-)Spracherwerbs liegt (vgl. Brücker et al. 2019, S. 7).

2.2 Schulabschluss

Die verschiedenen Herkunftssprachgruppen unterscheiden sich zudem auch hinsichtlich ihrer Schulabschlüsse. Tabelle 4 betrachtet die im Deutschen gering literalisierten Personen in den verschiedenen Herkunftssprachgruppierungen. Sie gibt an, zu welchen Anteilen in diesen Gruppen verschieden hohe Schulabschlüsse erreicht wurden. Hierbei wurde nicht danach unterscheiden, wo dieser Abschluss erreicht wurde. Alle Angaben stützen sich auf die Selbstauskunft der befragten Personen.

Die Tabelle illustriert, dass unter den gering literalisierten Personen mit ausschließlich deutscher Herkunftssprache 18,4 Prozent keinen Schulabschluss haben. Fast die Hälfte (49,7%) hat einen niedrigen Schulabschluss, also zum Beispiel einen Hauptschulabschluss. Unter den Erwachsenen, die Deutsch nicht als erste Sprache gelernt haben und die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben im Deutschen haben, haben etwa 28,5 Prozent keinen und 29,3 Prozent einen niedrigen Schulabschluss. 30,0 Prozent von ihnen geben an, einen hohen Schulabschluss (also einen Abschluss mit Hochschulzulassung) zu haben, der allerdings im Ausland erworben sein kann. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied im grundsätzlichen Bildungsniveau von gering literalisierten Personen mit und ohne Deutsch als Herkunftssprache.

Tabelle 4: Schulabschlüsse nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppen (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1–3				Gesamtbevölkerung
	Monolingual Deutsch	Multilingual mit Deutsch	Mono- oder multilingual ohne Deutsch	Alle α 1–3	
kein Schulabschluss	18,4	11,7	28,5	22,3	4,9
niedrig	49,7	54,8	29,3	40,6	22,8
mittel	26,1	23,0	11,0	18,5	33,5
hoch	4,7	6,1	30,0	16,9	37,2
derzeit Schulbesuch	0,8	3,0	0,4	0,9	1,4
keine Angabe	0,3	1,5	0,8	0,7	0,2
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

2.3 Erwerbssituation

Während in der Gruppe der gering literalisierten Personen mit nicht deutschen Herkunftssprachen ein größerer Anteil einen höheren Bildungsabschluss vorweisen kann, bildet sich diese Verteilung nicht zwangsläufig in der Erwerbstätigkeit ab (Tabelle 5). Im Großen und Ganzen zeigen sich kaum Unterschiede. Da die Fallzahlen in den einzelnen Gruppen teilweise gering sind (die grauen und kursiv gesetzten Werte beziehen sich auf eine Fallzahl unter 60), können Unterschiede von nur wenigen Prozentpunkten hier nicht interpretiert werden.

Tabelle 5: Erwerbssituationen nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppen (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1–3				Gesamtbevölkerung
	Monolingual Deutsch	Multilingual Deutsch	Mono- oder multilingual ohne Deutsch	Alle α 1–3	
voll erwerbstätig	47,5	58,6	47,0	48,7	55,8
in Teilzeit erwerbstätig	13,2	6,7	15,9	13,7	19,7
arbeitslos	14,5	8,7	12,8	12,9	5,0
in Elternzeit	0,8	1,2	2,0	1,4	2,3
Auszubildende*r in betrieblicher Lehre	0,1	0,2	0,3	0,2	0,4

(Fortsetzung Tabelle 5)

	α 1–3				Gesamtbevölkerung
	Monolingual Deutsch	Multilingual Deutsch	Mono- oder multilingual ohne Deutsch	Alle α 1–3	
Schüler*in, Student*in, in einem Praktikum oder in sonstiger Ausbildung	1,1	4,6	3,0	2,4	5,8
im Freiwilligen Sozialen oder Ökologischen Jahr, Bundesfreiwilligendienst	0,1	3,5	0,0	0,5	0,1
Rentner*in, Pensionär*in	9,8	3,8	2,5	5,6	4,4
erwerbsunfähig	7,4	1,1	0,8	3,4	1,3
Hausfrau*mann	3,8	8,9	11,5	8,1	3,9
Sonstiges	1,6	2,5	4,1	2,9	1,2
keine Angabe	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Erwachsene mit geringer deutscher Literalität sind zu einem geringeren Anteil voll oder in Teilzeit erwerbstätig als höher literalisierte Erwachsene. Der Anteil Vollzeit-erwerbstätiger unter den gering literalisierten Personen liegt mit 48,7 Prozent etwa sieben Prozentpunkte unter dem Gesamtbevölkerungsanteil von 55,8 Prozent. Die Differenzierung der gering literalisierten Erwachsenen nach ihren Herkunftssprachen zeigt, dass weder die monolingual Deutsch Aufgewachsenen noch die Personen unter ihnen, die ohne Deutsch aufgewachsen sind, von diesem Durchschnitt abweichen. Ähnlich verhält es sich bei den Personen in Teilzeitbeschäftigungen. Eine geringe deutsche Literalität scheint demnach mit geringerer Erwerbstätigkeit zu korrelieren, dieser Zusammenhang scheint jedoch unabhängig von der jeweiligen Herkunftssprache zu sein. Lediglich drei Erwerbsstatusgruppen weisen auf mögliche Unterschiede hin: Rentner*innen, erwerbsunfähige Personen und Hausfrauen*männer. Unter den monolingual Deutsch aufgewachsenen gering Literalisierten zwischen 18 und 64 Jahren sind 9,8 Prozent in Rente oder Pension. Weitere rund sieben Prozent sind erwerbsunfähig. Diese Anteile liegen für die Personen ohne Deutsch als Herkunftssprache deutlich niedriger. Knapp drei Prozent sind verrentet oder in Pension und nur knapp ein Prozent erwerbsunfähig. Genau andersherum gestaltet es sich bei der Gruppe der Hausmänner*frauen. Zu ihnen gehören knapp zwölf Prozent der ohne Deutsch aufgewachsenen und gering Deutsch literalisierten Erwachsenen, jedoch lediglich knapp vier Prozent der monolingual Deutsch aufgewachsenen Personen.

Ein direkter Zusammenhang zwischen Herkunftssprache und beispielsweise Erwerbsunfähigkeit erscheint eher unrealistisch und kaum zu argumentieren. Vielmehr wird an dieser Stelle besonders deutlich, dass es sich bei der Herkunftssprache häufig nicht um einen direkten Faktor handelt, sondern vielmehr um eine Annäherung an die Effekte gesellschaftlicher oder persönlicher Faktoren. An vielen Stellen liegt die Trennlinie nicht in der Frage, welche Sprache als Herkunftssprache erlernt wurde, sondern vielmehr, ob die erlernte Herkunftssprache in dem Lebensumfeld einer Person als wertvoll angesehen wird.¹

3 Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse

Die Befundlage zeigt, dass sich Selbsteinschätzungen nicht immer mit getesteten Leistungen decken (vgl. Edele et al. 2015; Thomas 2011). Dies erklärt sich durch eine Vielzahl von Störfaktoren und (gesellschaftlichen) Einflüssen. Die Testsituation unterscheidet sich von alltäglichen Situationen, und die Selbsteinschätzungen fußen in der Regel auf den alltäglichen Erfahrungen der Befragten, wohingegen der Test lediglich die Testleistung erfassen kann. Darüber hinaus spielen in Selbsteinschätzungen häufig auch Faktoren wie das allgemeine Selbstwertgefühl oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine Rolle (vgl. Schwarzer und Jerusalem 2002). Auch wenn Selbsteinschätzungen kein vollständig valider Ersatz für einen Test sprachlicher Fähigkeiten sein können, so stellen sie doch eine Annäherung dar, die für erste Auswertungen und Interpretationen hilfreich sein kann (vgl. Edele et al. 2015). Eine zusätzliche Verzerrung kann durch die Interpretation der Selbsteinschätzungen auftreten. Wie gut sprechen Menschen, die aussagen, dass sie „das meiste verstehen“? Welche Lese- und Schreibfähigkeiten verbergen sich hinter der Ziffer 6 auf einer elfstufigen Skala? Das Verstehen und Interpretieren dieser Werte werfen Fragen auf, deren Antworten bisweilen starken Einfluss auf die Resultate ausüben können.

Um mithilfe von Selbsteinschätzungen Aussagen über tatsächliche Fähigkeiten treffen zu können, wurde in der LEO-Studie anhand von zwei separaten Fragen ermittelt, in welchem Verhältnis die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten zu den getesteten Alpha-Levels stehen. Tabelle 6 und Tabelle 7 zeigen eine grundsätzliche Korrelation zwischen dem getesteten Alpha-Level und der Selbsteinschätzung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen von Personen.

Alle befragten Personen wurden gebeten, ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in der deutschen Sprache einzuschätzen: „Wie gut sind ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in der deutschen Sprache? Damit ist nicht gemeint, wie gut Sie in einer anderen Sprache als Deutsch lesen und schreiben können. Verwenden Sie zur Einstufung bitte die Zahlen von 0 bis 10. ‚10‘ bedeutet, dass Sie in der deutschen Sprache auch komplizierte Texte problemlos und fehlerfrei lesen und schreiben, ‚0‘ bedeutet, dass

¹ Für weitere Informationen zu mehrdimensionalen Anerkennungsfragen von Mehrsprachigkeit siehe beispielsweise die *Continua of Bilingualism* (Hornberger 2004); zu der Frage nach Privilegierung oder Abwertung von bestimmten Sprachen und Mehrsprachigkeit siehe Anne-Marie de Meijá (2010) oder Marie Rydénvald (2015).

Sie in der deutschen Sprache nicht lesen und schreiben können. Mit den Zahlen von 1 bis 9 können Sie Ihre Einschätzung abstufen.“

Die Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte der Selbsteinschätzung nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppen. Die Erwachsenen, die monolingual deutschsprachig aufgewachsen sind und oberhalb des Alpha-Levels 4 lesen und schreiben können, schätzen ihre Lese- und Schreibfähigkeiten im Schnitt bei 9,3 Punkten auf der Skala von 0 bis 10 ein. Personen, die Deutsch erst später im Leben gelernt haben und im Deutschen (bisher) gering literalisiert sind, geben einen Schnitt von 6,3 für ihre Lese- und Schreibfähigkeiten an. Grundsätzlich weist die Tabelle höhere Selbsteinschätzungen bei höheren Alpha-Level-Einstufungen auf. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass Menschen, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben, sich als schlechter einschätzen als andere Personen mit Deutsch als Herkunftssprache im gleichen Alpha-Level. Der Unterschied zwischen denjenigen mit und ohne Deutsch als Herkunftssprache ist statistisch signifikant. Ein besonders großer Unterschied zeigt sich vor allem bei Alpha-Level 1. Erwachsene mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 1 geben im Schnitt einen Wert von 3,6 an. Dieser liegt deutlich unterhalb dem Mittel der Personen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 2 (6,3 Punkte). Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass vor allem für Menschen mit diesem Kompetenzlevel die damit einhergehenden Hürden und Herausforderungen besonders spürbar sein können.

Tabelle 6: Mittelwerte der Selbsteinschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auf einer Skala von 0 (nicht lesen und schreiben) bis 10 (fehlerfrei lesen und schreiben) nach Alpha-Levels (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
monolingual Deutsch	4,0	6,7	7,6	8,6	9,3	9,0	7,3	9,2	sig.
bilingual mit Deutsch	4,0	7,3	8,2	8,7	9,4	8,9	7,8	9,2	sig.
mono- oder bilingual ohne Deutsch	3,5	5,9	6,9	7,6	7,6	7,3	6,3	8,0	sig.
Gesamtbevölkerung	3,6	6,3	7,4	8,4	9,3	8,8	6,9	9,1	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

In einer näheren Analyse dieser Variablen zeigt sich zudem, dass sich Personen mit weiblichem sozialen Geschlecht im Schnitt lediglich um etwa 0,1 Punkte besser einschätzen als Personen männlichen Geschlechts. Auf der getesteten LEO-Skala von 0 bis 100 erreichen Personen mit weiblichem Geschlecht einen Schnitt von 53,1 Punkten und Personen männlichen Geschlechts etwa 50,7 Punkte. Somit bestätigen auch diese Zahlen, dass Personen weiblichen Geschlechts ihre Kompetenzen häufiger un-

ter- oder männliche Personen ihre Kompetenzen eher überschätzen (vgl. McElvany und Schwabe 2019; Edele et al. 2015).

In Tabelle 7 zeigt sich das Verhältnis zwischen der Selbsteinschätzung von allgemeinen Sprachkenntnissen und den Testergebnissen zur deutschsprachigen Literalität. Die Frage „Wie gut sind ihre Kenntnisse in Deutsch?“ wurde ausschließlich denjenigen Personen gestellt, die Deutsch als Fremdsprache angegeben haben.

Tabelle 7: Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) nach Selbsteinschätzung der deutschen Sprachkenntnisse (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Ich verstehe und spreche nur einzelne Worte und Redewendungen.	Ich verstehe die gebräuchlichen Ausdrücke und kann mich in alltäglichen Situationen verständigen.	Ich kann das meiste verstehen, mich an Unterhaltungen aktiv beteiligen und einfache Texte verfassen.	Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig.
α 1	20,6	14,7	1,8	0,1
α 2	31,0	28,4	16,4	4,7
α 3	28,0	22,1	32,2	19,9
α 4	15,8	26,3	34,7	34,9
über α 4	4,6	8,5	14,9	40,4
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0
α 1–3	79,6	65,2	50,4	24,6
α 4 und höher	20,4	34,8	49,6	75,4
Sig. Zusammenhang	sig.	sig.	sig.	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 479$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Insgesamt gaben von allen Personen mit nicht deutschen Herkunftssprachen lediglich 5,7 Prozent an, dass sie nur einzelne Worte und Redewendungen verstehen. Der Anteil geht auf 17 Befragte (im ungewichteten Sample) zurück. Dies bedeutet, dass lediglich 17 von 7.192 Personen die Zugangshürde ausreichender Sprachkenntnisse, die zur Teilnahme an der Befragung notwendig ist, nur knapp erreicht haben. Von den Personen, die angegeben haben, dass sie „anspruchsvolle Texte lesen und schreiben [können und] die Sprache nahezu vollständig [beherrschen]“, erreichen weniger als fünf Prozent ein Testergebnis in den Alpha-Levels 1 oder 2, allerdings liegen 19,9 Prozent dieser Gruppe im Alpha-Level 3. Insgesamt hat somit ein Viertel derer, die ihre deutschsprachige Literalität als sicher einschätzen, im Widerspruch dazu stehende Testergebnisse auf Alpha-Levels 1–3 aufgewiesen.

4 Literalität im Deutschen und in anderen Sprachen

Häufig legen Studien und Bildungsangebote einen starken Fokus auf die Erfassung, Messung und Förderung von Kenntnissen der deutschen Sprache und deutscher Literalität (vgl. Maehler et al. 2014; Brücker et al. 2017). Um aber ein Verständnis der Bedeutung von Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft zu erhalten, sind Daten über die Vielfalt von Sprachen und Literalitäten von Menschen notwendig. Diese sind in vielen Statistiken nicht oder nicht ausreichend erfasst (vgl. Lengyel 2017, S. 158–159).

Analog zu den Aussagen zur Selbsteinschätzung der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von Erwachsenen wurde erfragt, wie diese Fähigkeiten in anderen Sprachen (Herkunfts- sowie Fremdsprachen) eingeschätzt werden. Hierbei wurden die gleichen Fragen und Antwortmöglichkeiten wie für die deutsche Sprache (vgl. Tabelle 7) gestellt – jeweils für eine oder zwei Herkunftssprachen sowie für bis zu drei Fremdsprachen, die die befragte Person angegeben hat. Um die Beherrschung der jeweiligen Schriftsprache einschätzen zu können, geben Tabelle 8 und Tabelle 9 jeweils an, wie viele Personen in ihren anderen Sprachen „anspruchsvolle Texte lesen und schreiben“² können.

Tabelle 8: Sprechen und Lesen/Schreiben anspruchsvoller Texte in anderen Sprachen nach Alpha-Levels unter den Personen mit nicht deutschen Herkunfts- oder Fremdsprachen (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
sprechen keine andere Sprache	13,8	25,1	22,6	19,1	10,8	13,9	22,8	12,7	sig.
sprechen andere Sprache; aber lesen und schreiben keine anspruchsvollen Texte	34,5	27,2	29,8	49,2	61,7	55,3	29,3	58,8	sig.
lesen und schreiben anspruchsvolle Texte in mind. einer Sprache (Summe der grau hinterlegten Zeilen)	51,7	47,7	47,6	31,7	27,5	30,8	47,9	28,5	sig.
davon									
<i>in einer</i>	40,4	35,5	37,1	24,0	23,2	25,0	36,9	23,4	sig.
<i>in zwei</i>	11,3	12,1	8,1	6,4	3,8	5,0	9,4	4,4	sig.
<i>in drei oder mehr</i>	0,0	0,1	2,4	1,2	0,4	0,7	1,6	0,6	sig.
Summe (ohne grau hinterlegte Zeilen)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

2 Das entspricht der Antwortkategorie: „Ich kann anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Ich beherrsche die Sprache nahezu vollständig.“

Tabelle 8 zeigt auf, zu welchen Anteilen Erwachsene in Deutschland andere Sprachen sprechen und in diesen in der Lage sind, anspruchsvolle Texte zu lesen und zu schreiben. Aus der Gesamtbevölkerung sprechen 13,9 Prozent keine weitere Sprache als die deutsche, weitere 55,3 Prozent sprechen zwar eine oder mehrere weitere Sprachen, sehen sich aber nicht in der Lage, in diesen Sprachen anspruchsvolle Texte zu lesen und zu schreiben. 30,8 Prozent der Gesamtbevölkerung geben an, mindestens eine weitere Sprache zu sprechen und in dieser höher literalisiert zu sein. Von den Personen, die im Deutschen gering literalisiert sind, ist knapp die Hälfte (47,9 %) in mindestens einer anderen Sprache literalisiert. Elf Prozent (9,4 % plus 1,6 %) der im Deutschen gering literalisierten Erwachsenen können in zwei oder mehr Sprachen auf höherem Niveau lesen und schreiben.

Die hier präsentierten Ergebnisse lassen noch keinen direkten Schluss darüber zu, ob anderssprachige Literalität(en) einen positiven oder negativen Prädiktor für den Erwerb oder die Fähigkeiten in der deutschen Sprache darstellt. Erste Ergebnisse des Projektes MEZ (Mehrsprachlichkeitsentwicklung im Zeitverlauf; Dünkel et al. 2018, S. 22–24) haben für Schüler*innen gezeigt, dass das gute Beherrschen einer anderen Schriftsprache weder für die deutsche Schriftsprache noch für den Erwerb des Englischen als Fremdsprache ein Hindernis darstellt. Vielmehr zeigte sich ein geringer Vorsprung dieser mehrsprachigen Schüler*innen (Dünkel et al. 2018, S. 22–24).

Tabelle 9 bezieht sich auf alle Personen, die Deutsch nicht als Herkunftssprache gelernt haben. Unter den Personen, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben und die im Deutschen gering literalisiert sind, sind 82,4 Prozent in mindestens einer ihrer Herkunftssprachen literalisiert.³ Unter denjenigen, die eine Literalität über Alpha-Level 3 aufzeigen, können 90,4 Prozent in mindestens einer ihrer Herkunftssprachen anspruchsvolle Texte lesen und schreiben. Diese Zahlen können insbesondere für die Ausrichtung von Deutsch- und Integrationskursen interessant sein, da es sich demnach bei mindestens 87,0 Prozent derjenigen, die im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter Deutsch lernen, um sogenannte Zweitschriftlernende handelt. Lediglich 13,0 Prozent geben an, in ihren Herkunftssprachen keine anspruchsvollen Texte lesen und schreiben zu können. Die Anzahl unter ihnen, die zwar Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben anspruchsvoller Texte haben, aber dennoch auf einer einfachen Textebene literalisiert sind, dürfte noch geringer sein.

3 Werden die Personen hinzugezählt, die bi- oder multilingual mit Deutsch aufgewachsen sind, liegt der Anteil derjenigen, die in mindestens einer ihrer nicht deutschen Herkunftssprachen anspruchsvolle Texte lesen und schreiben können, bei 77,8 Prozent.

Tabelle 9: Anspruchsvolle Texte lesen und schreiben in mind. einer Herkunftssprache nach Alpha-Levels unter den Personen ohne Deutsch als Herkunftssprache (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
nein	39,0	25,4	10,3	10,2	8,7	13,0	17,6	9,6	sig.
ja	61,0	74,6	89,7	89,8	91,3	87,0	82,4	90,4	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 510$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

5 Literalität und Migration

Auch wenn für die Literalität in der deutschen Sprache eher die Frage ausschlaggebend ist, ob eine Person Deutsch als Herkunftssprache oder erst später im Leben erworben hat, so können auch Charakteristika von Migrationserfahrungen einen Faktor für die deutschsprachige Literalität darstellen. *Wie alt war die Person als sie nach Deutschland gezogen ist? Unter welchen Umständen ist sie nach Deutschland gekommen und welche Wege und Möglichkeiten standen ihr nach ihrer Ankunft offen?* Fragen wie diese können in einem Zusammenhang mit der deutschsprachigen Literalität stehen und werden nachfolgend behandelt.

5.1 Alter bei Zuzug nach Deutschland

Während das *Lebensalter* sich in beiden LEO-Studien als schwacher Prädiktor herausstellte (Buddeberg 2012; Grotlüschen et al. 2019, S. 25), zeigen sich dennoch Unterschiede hinsichtlich des *Alters beim Zuzug*. Unter den Personen, die vor dem Alter von elf Jahren zugezogen sind, sind 83,6 Prozent im Deutschen höher literalisiert. Von denen, die in der Altersspanne zwischen elf und zwanzig Jahren nach Deutschland gekommen sind, sind 64,4 Prozent höher literalisiert. Bei Zuzug im Alter zwischen 21 und 30 Jahren liegt der Anteil der Personen mit höherer Literalität bei 59,1 Prozent und bei den befragten Personen, die beim Zuzug über 30 Jahre alt waren, bei 45,7 Prozent. Hier zeigt sich deutlich, dass Menschen, die jünger eingewandert sind, zu höheren Anteilen eine höhere Literalität im Deutschen aufweisen.

Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, insbesondere ist die Einmündung in das deutsche Bildungssystem zu nennen. Dies gilt vor allem für Kinder, die schon eine deutschsprachige Grundschule besucht haben, da dort ein Großteil des Schriftspracherwerbs stattfindet.

Tabelle 10: Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) nach Alter beim Zuzug nach Deutschland (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	0–10 Jahre	11–20 Jahre	21–30 Jahre	30–64 Jahre
α 1	0,2	0,8	3,8	7,4
α 2	5,7	12,2	13,0	14,2
α 3	10,5	22,6	24,1	32,6
α 4	26,6	32,3	34,5	27,3
über α 4	57,0	32,1	24,6	18,4
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0
α 1–3	76,4	35,6	40,9	54,3
α 4 und höher	83,6	64,4	59,1	45,7
Sig. Zusammenhang	sig.	n.s.	n.s.	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 810$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

5.2 Teilnahme an Deutschkursen und Wunsch nach weiteren Kursen

Für viele Menschen spielen Deutschkurse vor und nach ihrer Ankunft in Deutschland eine Rolle. In der LEO-Studie 2018 wurden die Personen, die Deutsch nicht als Herkunftssprache angegeben haben, befragt, ob sie jemals an einem Kurs „Deutsch als Fremdsprache“ (oder Ähnlichem) teilgenommen haben (Tabelle 11). Aus der gesamten Gruppe der Personen mit ausschließlich nicht deutschen Herkunftssprachen haben 67,3 Prozent bereits an einem solchen Kurs teilgenommen. Unter denjenigen, die im Deutschen höher literalisiert sind, liegt der Wert mit 65,3 Prozent leicht darunter, unterscheidet sich jedoch nicht signifikant von den Personen mit geringer Literalität. Hingegen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede in der Frage, ob es sich hierbei um einen Integrationskurs gehandelt hat. Von den Erwachsenen mit geringer deutscher Literalität und ausschließlich nicht deutschen Herkunftssprachen haben 46,0 Prozent an einem Integrationskurs teilgenommen. Von den höher literalisierten Personen waren dies lediglich 27,1 Prozent. Es ist anzunehmen, dass sich diese Verteilung hauptsächlich aus den verschiedenen Zugangswegen nach Deutschland begründet. So können Menschen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen migrieren und unterschiedliche rechtliche Ansprüche und Zugänge zu Integrationskursen oder anderen Deutschkursen haben.

Tabelle 11: Kursbesuche nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
ja (Gesamt)	75,4	69,0	69,9	66,8	63,2	67,3	70,0	65,3	n.s.
davon:									
<i>ja, Integrationskurs</i>	64,7	47,6	42,3	29,3	24,2	35,1	46,0	27,1	sig.
<i>ja, anderer Deutschkurs</i>	10,7	21,4	27,6	37,5	39,0	32,1	24,1	38,1	sig.
kein Kurs Deutsch als Fremdsprache	24,6	31,0	29,0	30,9	36,2	31,5	29,3	33,2	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	1,1	2,3	0,6	1,2	0,7	1,6	n.s.
Summe (ohne grau hinterlegte Zeilen)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 513; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

In der Betrachtung der Zusammensetzung der Kursbesuche nach Alpha-Levels zeigt sich, dass von den Personen, die einen Integrationskurs besucht haben, insgesamt 55,6 Prozent in der deutschen Schriftsprache gering literalisiert sind. Von den Personen, die einen anderen Deutschkurs besucht haben, sind 31,8 Prozent in der deutschen Schrift gering literalisiert (Tabelle 12).

Tabelle 12: Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) nach Deutschkursbesuch (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	ja (Gesamt)	ja, Integrationskurs	ja, anderer Deutschkurs	nein
α 1	4,1	6,8	1,2	2,9
α 2	13,8	18,3	9,0	13,3
α 3	26,3	30,5	21,6	23,3
α 4	32,5	27,3	38,2	32,1
über α 4	23,2	17,1	30,0	28,4
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0
α 1–3	44,3	55,6	31,8	39,5
α 4 und höher	55,7	44,4	68,2	60,5
Sig. Zusammenhang	n.s.	sig.	sig.	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 513; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Unabhängig davon, welche Kurse bereits besucht wurden, hat die LEO-Studie 2018 erhoben, ob die Personen, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben, sich die Teilnahme an einem (weiteren) Deutschkurs wünschen. Die Antworten zu dieser Frage sind in Tabelle 13 dargestellt. Da es sich hier um eine sehr geringe Subgruppe des gesamten Samples und auch um eine Subgruppe der Personen mit Deutsch als Fremdsprache handelt, basieren die Zahlen in dieser Tabelle auf den ungewichteten Werten und sind deshalb mehr als Tendenzen denn als konkrete Anteilswerte zu interpretieren. Die Tabelle gibt an, zu wie viel Prozent die Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen in den einzelnen Alpha-Levels sich eine (weitere) Kursteilnahme wünschen, gruppiert nach ihren bisherigen Kursbesuchen. Die Hälfte aller Personen, die bereits einen Integrationskurs besucht haben, geben einen Wunsch nach einem weiteren Kurs an. Von den Personen mit geringer deutscher Literalität sind dies 62,3 Prozent. Unter den Personen, die noch keinen Kurs besucht haben, liegt der Wunsch nach einem Kurs am niedrigsten; mit insgesamt 16,2 Prozent in der gesamten Gruppe und 31,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen.

Tabelle 13: Wunsch nach Teilnahme an (weiterem) Deutschkurs nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
alle	68,8	52,4	45,2	31,8	14,7	33,3	49,1	24,0	sig.
bereits besucht: Integrationskurs	81,7	64,1	58,1	45,4	22,7	50,0	62,3	36,8	sig.
bereits besucht: anderer Deutschkurs	43,3	62,6	34,6	34,5	23,0	33,1	42,7	29,5	n.s.
noch kein Kursbesuch	51,3	24,2	33,5	15,9	3,6	16,2	31,2	9,4	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 513$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

6 Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft

Eine der zentralen Fragen der aktuellen LEO-Studie richtet sich auf die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe, die mit Literalität einhergehen, und auf mögliche Teilhabeausschlüsse, die mit geringer Literalität einhergehen können. Die Frage nach Teilhabe, die durch den Erwerb (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten ermöglicht werden soll, spielt insbesondere auch im Kontext von Zuwanderung eine Rolle. Um den Aspekt der Teilhabe aus einer subjektiven Perspektive der Befragten zu beschreiben, wurde die subjektiv empfundene Zugehörigkeit erfasst.

Die Befragten wurden gebeten, dieses Gefühl der Zugehörigkeit auf einer Skala von 0 (fühle mich ausgeschlossen) bis 10 (fühle mich zugehörig) anzugeben.⁴ Mit dieser Variablen kann nun untersucht werden, welche durchschnittlichen statistischen Unterschiede im Zugehörigkeitsgefühl mit höherer oder niedrigerer Literalität korrelieren und wie Faktoren wie Migration, Alter, Geschlecht, Schulabschluss oder Erwerbsstatus unabhängig voneinander mit dem Zugehörigkeitsgefühl zusammenhängen.

Die Tabelle 14 zeigt die Ergebnisse einer Regressionsanalyse zu den Zusammenhängen zwischen Herkunftssprache, Migration, Literalität sowie weiteren soziodemografischen Faktoren. Der Referenzwert gibt den Vergleichspunkt vor. Alle weiteren Werte geben an, inwieweit sich Menschen mit dem entsprechenden Merkmal – unter Kontrolle der anderen angeführten Variablen – im Durchschnitt von diesem Referenzwert unterscheiden. Hierbei liegt nicht zwangsläufig ein kausaler Zusammenhang vor. Die Regressionsergebnisse können lediglich auf eine vorliegende Korrelation hinweisen.

Der Referenzwert von 9,1 stellt die Konstante dar, die für die Personengruppe mit folgenden Parametern gilt: männliches soziales Geschlecht, zwischen 55 und 64 Jahren, Literalität über Alpha-Level 4, in Vollzeit erwerbstätig, hoher Schulabschluss, monolingual Deutsch aufgewachsen und in Deutschland geboren. Verändert sich nun einer dieser Parameter und bleiben alle weiteren Parameter gleich, lässt sich die durchschnittliche Veränderung bestimmen, die mit diesem bestimmten Parameter (unter Kontrolle aller anderen Parameter) einhergeht.

So zeigt Tabelle 14, in welchem Maße sich dieser Durchschnittswert verändert, wenn alle Merkmale bis auf die Alpha-Levels unverändert bleiben. Während für das Alpha-Level 4 das durchschnittliche Zugehörigkeitsgefühl um 0,2 Punkte (auf der Skala von 0 bis 10) sinkt, liegt der Wert für Personen auf dem Alpha-Level 1 durchschnittlich um 1,9 Punkte unterhalb des Referenzwertes. Die Abweichungen vom Referenzwert sind für alle vier Alpha-Levels signifikant. Die Werte deuten an, dass Menschen mit geringer Literalität sich in geringerem Maße zugehörig zur Gesellschaft fühlen; vor allem für Personen mit sehr geringer Lese- und Schreibkompetenz (Alpha-Level 1) wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Theoretisch kann hier eine Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Einbindung und Literalität angenommen werden: Menschen, die sich weniger zugehörig fühlen, stehen möglicherweise in weniger schriftsprachlicher Interaktion mit anderen. Geringere literale Praktiken können langfristig einen negativen Effekt auf die Literalität ausüben (Reder 2017). Auf der anderen Seite kann sich geringe Literalität (vor allem unterhalb der Buchstabenebene) negativ auf die Teilhabemöglichkeiten und entsprechend auf die gefühlte Zugehörigkeit einer Person auswirken.

⁴ Es handelt sich hierbei um eine Frage, die dem Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung (PASS) entlehnt wurde. Sie ist in der zweiten Welle des PASS in 2007/2008 erhoben worden (Gebhardt et al. 2009, S. 366). Der Fragentext wurde weitgehend übernommen, die Skala aber von einer zehn- zu einer elfstufigen Skala angepasst.

Tabelle 14: Statistische Prädiktoren für das Gefühl der Zugehörigkeit (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Ergebnisse einer multiplen linearen Regressionsanalyse.)

	Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben
Referenzwert (= männliches soziales Geschlecht, monolingual Deutsch aufgewachsen und in Deutschland geboren, zwischen 55 und 64 Jahren, Literalität über Alpha-Level 4, Vollzeit erwerbstätig, hoher Schulabschluss)	9,1
Alpha-Level	
α 1	-1,9 **
α 2	-0,8 **
α 3	-0,5 *
α 4	-0,2 *
Mehrsprachigkeit	
multilingual mit Deutsch	0,0
mono-/oder multilingual ohne Deutsch	-0,4
nicht in Deutschland geboren	-0,1
Alter	
18–24 Jahre	-0,5 **
25–34 Jahre	-0,2 *
35–44 Jahre	-0,1
45–54 Jahre	0,0
Erwerbsstatus	
in Teilzeit erwerbstätig	0,0
arbeitslos	-1,2 ***
in Elternzeit	-0,1
Auszubildende*r in betrieblicher Lehre	-0,1
Schüler*in, Student*in, in einem Praktikum oder in sonstiger Ausbildung	-0,1
im Freiwilligen Sozialen oder Ökologischen Jahr, Bundesfreiwilligendienst	1,6 ***
Rentner*in, Pensionär*in	-0,5 ***
erwerbsunfähig	-1,1 ***
Hausfrau*mann	-0,2

(Fortsetzung Tabelle 14)

	Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben
Schulabschluss	
kein	-0,6 **
niedrig	-0,4 ***
mittel	-0,2 **
derzeit Schulbesuch	0,1
soziales Geschlecht: weiblich	0,1

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; Angaben zur Signifikanz der Koeffizienten: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Im Vergleich dazu zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Migration, Herkunftssprache und Zugehörigkeit anders gestaltet ist als der Zusammenhang von Literalität und Zugehörigkeit. Während das bilinguale Aufwachsen mit Deutsch und einer weiteren Sprache in dieser Regressionsanalyse nicht signifikant mit dem Zugehörigkeitsgefühl korreliert, zeigen sich negative Korrelationen für Personengruppen, die Deutsch erst später im Leben erlernt haben, und für Personengruppen, die im Laufe ihres Lebens nach Deutschland migriert sind. Beide Werte unterscheiden sich nicht signifikant von der Referenzkategorie. Die Abweichung von dem Referenzwert ist geringer als bei den Alpha-Levels. Dieser Zusammenhang zeigt auf, dass Migration selbst und auch das spätere Erlernen einer Sprache höchstens schwache Prädiktoren dafür darstellen, ob eine Person sich dem gesellschaftlichen Leben zugehörig fühlt. Vielmehr sind die Sprache und Literalität, die sie erlernen, relevante Prädiktoren.

Die Regressionstabelle weist zusätzlich die weiteren Merkmale aus, die in der Regression konstant gehalten wurden, und zeigt, wie das Zugehörigkeitsgefühl mit diesen Merkmalen variiert. Das Zugehörigkeitsgefühl ist in den höheren Alterskohorten größer. Das Gleiche gilt für die Schulabschlüsse; auch hier nimmt das durchschnittliche Gefühl von gesellschaftlicher Zugehörigkeit zu, je höher der Schulabschluss ist. Zudem zeigt sich eine starke Korrelation zwischen Erwerbstätigkeit und Zugehörigkeitsgefühl – unabhängig von Literalität, Sprache oder Migration. Arbeitslosigkeit und Erwerbsunfähigkeit verringern das Gefühl der Zugehörigkeit im Durchschnitt um 1,2 beziehungsweise 1,1 Punkte. Damit gehören diese beiden Erwerbssituationen zu den größten negativen Prädiktoren unter den ausgewählten Variablen. Lediglich das Lesen und Schreiben auf Alpha-Level 1 bringt einen größeren Koeffizienten mit sich (1,9 Punkte). Hier wird deutlich, dass die Integration im Arbeitsleben in der aktuellen gesellschaftlichen Situation einen relevanten Faktor für die gesamtgesellschaftliche Teilhabe darstellt. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass das Lesen und Schreiben auf dem ersten Alpha-Level sich in noch weitreichenderem Maße negativ

auf das Gefühl gesellschaftlicher Teilhabe auswirkt. Die Fragen, ob eine Person Deutsch bereits in der Kindheit oder erst später erlernt hat oder ob sie in Deutschland geboren ist, spielen deutlich geringere Rollen. Menschen, die sich aktuell die deutsche Schriftsprache aneignen, haben in diesem Lernprozess zunächst ein größeres Risiko, von diesem gesellschaftlichen Ausschluss betroffen zu sein. Dieses Risiko betrifft aber letztlich alle Personen mit geringer Literalität unabhängig von ihren ersten Sprachen.

7 Fazit: Mehrsprachigkeit ist gesellschaftliche Realität und gesellschaftliche Ressource

Die Ergebnisse aus der LEO-Studie 2018 bestätigen, dass die ersten gesprochenen Sprachen relevante Prädiktoren für die Literalität im Erwachsenenalter darstellen. Der Zusammenhang zwischen Literalität und Herkunftssprache ist darüber hinaus stärker als der Zusammenhang von Literalität und einer Migrationserfahrung. Zudem zeigt sich, dass schriftsprachliche Fähigkeiten zentral mit dem Gefühl zusammenhängen, zur Gesellschaft dazuzugehören. Eine geringe deutschsprachige Literalität ist unter den untersuchten Faktoren der stärkste Prädiktor und weist auch einen höheren Zusammenhang auf als Migrationserfahrung oder das Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache. Gleichzeitig sind jedoch Menschen, die Deutsch erst im Erwachsenenalter lernen, dadurch verstärkt davon bedroht, sich weniger zugehörig zu fühlen. In der Debatte um gesellschaftliche Zugehörigkeit sollte es demnach verstärkt um Mehrsprachigkeit und weniger um Migration gehen.

Der Blick auf die Integrations- und andere Deutschkurse zeigt, dass Personen, die eine der beiden Kursformen besucht haben, den Wunsch äußern, an einem weiteren Kurs teilnehmen zu können. Zudem weisen noch viele Personen, die angeben, einen Deutschkurs besucht zu haben, eine geringe deutschsprachige Literalität auf. Hieraus lässt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen dem Bedarf und Wunsch nach Kursen und dem vorhandenen Angebot ableiten. Aus welchen Gründen diese Diskrepanz entsteht und in welchen Aspekten sie sich äußert, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht analysieren.

Ein Großteil der Personen mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch und mit Schwierigkeiten im deutschen Lesen und Schreiben ist in mindestens einer weiteren Sprache literalisiert. Dies kann eine Ressource für den Erwerb der deutschen Schriftsprache darstellen. Hier stellt sich die Frage, ob dieses Potenzial in der Praxis auch tatsächlich als Ressource wahrgenommen wird, indem es in Integrations- und anderen Deutschkursen genutzt beziehungsweise in Kursangebot und -gestaltung entsprechend aufgenommen wird.

Hinsichtlich der Zugehörigkeit, die Personen zur deutschen Gesellschaft spüren, zeigt sich, dass vor allem Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen in Alpha-Level 1 sowie erwerbslose Personen sich häufiger ausgegrenzt fühlen, wenn die anderen Faktoren konstant gehalten werden. In etwas geringerem Maße geben auch

formal gering qualifizierte Personen, Erwachsene mit einer Literalität in den Alpha-Levels 2 und 3 und auch jüngere Menschen geringe Zugehörigkeitsgefühle an. Für Faktoren wie eine Migration oder mehrsprachiges Aufwachsen zeigen sich keine relevanten Zusammenhänge zum Zugehörigkeitsgefühl. Deutsch nicht als Herkunftssprache zu sprechen ist bei Kontrolle der anderen Faktoren ebenfalls kein signifikanter Prädiktor für das Zugehörigkeitsgefühl.

Dieses Gefühl des Ausschlusses bei Menschen mit geringer Literalität lässt sich zu Teilen mit dem erschwerten Zugang zu Informationen erklären, der in den weiteren Kapiteln in diesem Band aufgezeigt wird. Personen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben zum Beispiel seltener Zugang zu gesundheitsbezogenen Informationen, wenn diese schriftlich vorliegen (siehe Lisanne Heilmann: Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band), und auch die Möglichkeiten und Zugänge, sich politisch einzubringen, sind beschränkt (siehe Gregor Dutz: Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band). Darüber hinaus können Lese- und Schreibschwierigkeiten mit einem Stigma behaftet sein (vgl. Riekmann und Stammer 2016), und bisweilen wird auch Scham bei einigen der betreffenden Personen beobachtet (vgl. Döbert 1997, S.7). Andere Studien konnten hingegen aufzeigen, dass für viele Personen die geringe Literalität nicht zwangsläufig mit Scham verbunden sein muss (vgl. Osipov et al. 2011; Nienkemper 2015). Auch die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 bestätigen, dass Personen mit geringer Literalität sich nicht zwangsläufig für ihre Lese- und Schreibfähigkeiten schämen (siehe Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen: Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band).

Gleichzeitig sollte nicht vergessen werden, dass die Mehrheit der Personen mit geringer Literalität Deutsch nicht als Fremdsprache, sondern als (eine ihrer) ersten Sprachen erworben haben. Viele von ihnen sind in Deutschland geboren, viele haben ihre Schulabschlüsse in Deutschland erworben. Geringe Literalität in der Gesellschaft ist also kein Phänomen, das im Wesentlichen durch Migration entsteht.

Abschließend zeigen die hier vorgestellten Daten und Interpretationen, dass Mehrsprachigkeit eine Tatsache der Gesellschaft in Deutschland darstellt. Solange es Migration gibt, wird es einen Anteil der Bevölkerung geben, in dem Personen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit Schwierigkeiten mit der deutschen Schriftsprache haben. Daraus ergibt sich eine staatliche Verantwortung, Teilhabe auch für diese Teile der Bevölkerung zu ermöglichen – sowohl durch die Bereitstellung entsprechender Lernangebote als auch durch strukturelle Anpassungen.

Literaturverzeichnis

- Becker, Tabea; Peschel, Corinna (2015): Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweitsprachlichen Lernens. In: Magdalena Michalak und Renata Rybarczyk (Hrsg.): Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 42–63.
- Boysen, Julia (2013): Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27–56.
- Brücker, Herbert; Croiser, Johannes; Kosyakova, Yuliya; Kröger, Hannes; Pietrantouno, Giuseppe; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (2019): Second wave of the IAB-BAMF-SOEP Survey. Language skills and employment rate of refugees improving with time. In: *Brief Analyses of the Migration, Integration and Asylum Research Centre at the Feder Office for Migration and Refugees* (3).
- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Berlin: DIW Berlin (Politikberatung kompakt, 123). Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.563710.de/diwkompakt_2017-123.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Anke Grotlüschen (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Münster: Waxmann, S. 187–209.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Anke Grotlüschen (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Münster: Waxmann, S. 210–225.
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, James Paul; Kalantzis, Mary; Kress, Gunther et al. (1996): A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard educational review* 66 (1), S. 60–92.
- Döbert, Marion (1997): Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Thomas Eicher (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese@förderung. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 117–139.
- Dünkel, Nora; Heimler, Julia; Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2018): Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse. Unter Mitarbeit von Richard J. Bonnie, Hanne Brandt, Nora Dünkel, Kahrin Feindt, Christoph Gabriel, Ingrid Gogolin et al. Hrsg. von Universität Hamburg.
- Edele, Aileen; Seuring, Julian; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra (2015): Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. In: *Social science research* 52, S. 99–123. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.017
- Gebhardt, Daniel; Müller, Gerrit; Bethmann, Arne; Trappmann, Mark; Christoph, Bernhard; Gayer, Christine et al. (2009): Codebuch und Dokumentation des „Panels Arbeitsmarkt und soziale Sicherung“ (PASS) * Welle 2 (2007/2008). Nürnberg.

- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), S. 529–547. DOI: 10.1007/s11618-010-0162-3.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): Practices and Competencies – Evidence from an Adult Literacy Survey in Germany. In: Michael Schemmann (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*. Bielefeld: wbv Media, S. 17–34.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie*. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Hornberger, Nancy H. (2004): The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator. Educational Linguistics in Practice. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2 & 3), S. 155–171.
- Hornberger, Nancy H.; Wang, Shuhan C. (2017): Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In: Donna M. Brinton, Olga Kagan und Susan Bauckus (Hrsg.): *Heritage Language Education. A New Field Emerging*: Routledge, S. 3–35.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2011): Literalität und Illiteralität in der Migration. In: Peter Schlögl, Regine Wieser und Krisztina Dér (Hrsg.): *Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens*. Wien/Münster: Lit Verlag, S. 85–109.
- Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (2), S. 153–174. DOI: 10.1007/s11618-017-0734-6.
- Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Rammstedt, Beatrice (2014): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- McElvany, Nele; Schwabe, Franziska (2019): Gender gap in reading digitally? Examining the role of motivation and self-concept. In: Nele McElvany, Miriam M. Gebauer und Cornelia Gräsel (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung – eine Standortbestimmung*. Münster: Waxmann, S. 145–165.
- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46 (1), S. 43–55.
- Mejía, Anne-Marie de (2010): Power, prestige, and bilingualism. International perspectives on elite bilingual education. Buffalo, N.Y: Multilingual Matters.
- Nandi, Miriam (2011): Gayatri Chakravorty Spivak: Übersetzungen aus Anderen Welten. In: Stephan Moebius (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–139.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: wbv Media.
- Osipov, Igor; Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes. In: *Bildungsforschung* 8 (2), S. 87–114.

- Pesendorfer, Konrad; Radinger, Regina (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Wien: Statistik Austria.
- Polinsky, Maria (2017): Heritage Language Narratives. In: Donna M. Brinton, Olga Kagan und Susan Bauckus (Hrsg.): Heritage Language Education. A New Field Emerging: Routledge, Chapter 8.
- Reder, Stephen (2017): Adults' Engagement in Reading, Writing and Numeracy Practices. Portland State University. Portland (Applied Linguistics Faculty Publications and Presentations, 22). Online verfügbar unter http://pdxscholar.library.pdx.edu/ling_fac/22, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Riekmann, Wibke; Stammer, Christopher (2016): Einstellungen zu Literalität. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 145–161.
- Rydenvald, Marie (2015): Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. In: *Journal of Research in International Education* 14 (3), S. 213–227. DOI: 10.1177/1475240915614935.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik*: Beiheft, 44), S. 28–53.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *Outside in the Teaching Machine*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Thomas, Laura (2011): Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung kognitiver Fähigkeiten und psychometrisch gemessenen kognitiven Fähigkeiten. Diplomarbeit. Wien. Online verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/15009/>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Herkunftssprachgruppen am gewichteten Sample (Anteile in Prozent, gewichtet) und in der Hochrechnung (in Millionen) für die Deutsch sprechende Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter	119
Tab. 2	Herkunftssprachgruppen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) ..	120
Tab. 3	Deutschsprachige Literalität (Alpha-Levels) nach Herkunftssprachgruppen (Anteile in Prozent, gewichtet)	121
Tab. 4	Schulabschlüsse nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppen (Anteile in Prozent, gewichtet)	123
Tab. 5	Erwerbssituationen nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppen (Anteile in Prozent, gewichtet)	123

Tab. 6	Mittelwerte der Selbsteinschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auf einer Skala von 0 (nicht lesen und schreiben) bis 10 (fehlerfrei lesen und schreiben) nach Alpha-Levels	126
Tab. 7	Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) nach Selbsteinschätzung der deutschen Sprachkenntnisse (Anteile in Prozent, gewichtet)	127
Tab. 8	Sprechen und Lesen/Schreiben anspruchsvoller Texte in anderen Sprachen nach Alpha-Levels unter den Personen mit nicht deutschen Herkunftssprachen (Anteile in Prozent, gewichtet)	128
Tab. 9	Anspruchsvolle Texte lesen und schreiben in mind. einer Herkunftssprache nach Alpha-Levels unter den Personen ohne Deutsch als Herkunftssprache (Anteile in Prozent, gewichtet)	130
Tab. 10	Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) nach Alter beim Zuzug nach Deutschland (Anteile in Prozent, gewichtet)	131
Tab. 11	Kursbesuche nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	132
Tab. 12	Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) nach Deutschkursbesuch (Anteile in Prozent, gewichtet)	132
Tab. 13	Wunsch nach Teilnahme an (weiterem) Deutschkurs nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	133
Tab. 14	Statistische Prädiktoren für das Gefühl der Zugehörigkeit	135

Geringe Literalität und Lebenssituation

CHRISTOPHER STAMMER, KLAUS BUDDERBERG

Gliederung

1	Einleitung	143
2	Zusammenhänge von Literalität mit Mobilität, privatem Schriftverkehr und familiären Praktiken	144
3	Ergebnisse	147
3.1	Mobilität	147
3.2	Schriftverkehr im privaten Kontext	151
3.3	Literale Praktiken in Haushalten mit Kindern	157
4	Fazit: Eingeschränkte Teilhabe zeigt Bildungsbedarfe	161
	Literaturverzeichnis	163
	Tabellenverzeichnis	165

1 Einleitung

Die Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen in Deutschland haben sich seit der ersten LEO-Studie im Jahr 2010 zwar insgesamt verbessert, dennoch haben weiterhin 6,2 Millionen Erwachsene Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Im Fokus von LEO 2018 steht die Frage danach, welche Risiken von Teilhabeabschluss mit geringer Lese- und Schreibkompetenz zusammenhängen. Lesen und Schreiben finden in diversen Feldern des Alltags Anwendung. Im vorliegenden Beitrag zur Lebenssituation stehen drei Teilaspekte im Fokus: Mobilität, Schriftverkehr im privaten Kontext und literale Praktiken in Haushalten mit Kindern.

LEO 2018 geht der Frage nach, ob Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben auf andere Art und Weise mobil sind als höher literalisierte Personen. Hierunter fallen beispielsweise die Wahl der Verkehrsmittel und auf welchem Weg Fahrscheine erworben werden.

Bearbeiten gering literalisierte Erwachsene den privaten Schriftverkehr selbstständig oder kümmern sich andere Personen darum? Diese Frage steht im Vordergrund des Teilaspekts Schriftverkehr im privaten Kontext. Darüber hinaus betrachtet LEO 2018 verschiedene Anlässe für private schriftliche Korrespondenz und will somit ergründen, ob sich Zuständigkeiten zwischen den Anlässen verschieben.

Der Umgang mit literalen Praktiken zwischen gering literalisierten Erwachsenen und den Kindern, die im gemeinsamen Haushalt leben, steht im Fokus des dritten Teilaspekts. Literale Praktiken sind hier das Vorlesen von Büchern, die Hilfe bei Klassenarbeiten und der Besuch von Bibliotheken.

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Frage, welche Forschungsergebnisse und -theorien zu den drei Teilaspekten bereits vorliegen. Die Ergebnisse der LEO-Studie werden im Anschluss daran für die einzelnen Teilaspekte berichtet. Abschließend erfolgt in einem Fazit die Einordnung der Ergebnisse.

2 Zusammenhänge von Literalität mit Mobilität, privatem Schriftverkehr und familiären Praktiken

Mobilität ist ein Kernbereich des alltäglichen Lebens. Wege zur Arbeit, zur Schule, zu privaten Verabredungen oder zum Einkaufen sind feste Bestandteile im Tagesablauf. Schrift kommt im Bereich der Mobilität eine große Rolle zu, etwa in Form von Adressen, Straßennamen, Namen von Haltestellen oder Fahrplänen. Die 2016/17 erhobene Studie Mobilität in Deutschland gibt detailliert das Mobilitätsverhalten der deutschen Bevölkerung wieder (Follmer und Gruschwitz 2018). Täglich sind im Durchschnitt 85 Prozent der deutschen Bevölkerung unterwegs und absolvieren dabei durchschnittlich 3,1 Wege pro Person und Tag (Follmer und Gruschwitz 2018, S. 6). Die Mobilitätsquote hat im Vergleich zur letzten Erhebungsphase 2008 abgenommen. Insbesondere war die Mobilitätsquote bei Haushalten mit einem niedrigen ökonomischen Status und bei Kindern und Jugendlichen rückläufig. Quantitative Daten darüber, wie gering literalisierte Erwachsene im Bereich Mobilität agieren, liegen hingegen für Deutschland allenfalls in geringem Umfang vor. So hat das AlphaPanel (Rosenblatt und Bilger 2011), eine Studie mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, nach der generellen Nutzung von Auto und öffentlichen Verkehrsmitteln gefragt. Lediglich 32 Prozent der Teilnehmenden fahren selbst Auto, nutzen aber zu 77 Prozent den öffentlichen Personennahverkehr (Rosenblatt und Bilger 2011, S. 35). Diese spezifischen auf Kursteilnehmende bezogenen Ergebnisse können jedoch nicht auf die Gesamtzahl aller gering literalisierten Erwachsenen in der Bevölkerung übertragen werden. Dies hat der systematische Vergleich der Ergebnisse der leo. – Level-One Studie (LEO 2010) mit dem AlphaPanel deutlich gemacht (Grotlischen und Riekmann 2012).

Im Rahmen der Umfeldstudie (Riekmann et al. 2016) wurden auf qualitativer Basis Lebensbereiche sichtbar, in denen geringe Lese- und Schreibkompetenzen durch das Umfeld gering literalisierter Erwachsener als Hindernis wahrgenommen werden. Dazu zählt auch die Mobilität im öffentlichen Raum (Riekmann 2016).

Privater Schriftverkehr ist ein Teil vielfältiger Anlässe, für die im Alltag schriftsprachliche Kompetenzen erforderlich sind. Schriftstücke von Behörden, der Krankenkasse, Versicherungen oder Rechnungen von Versorgungsbetrieben müssen gelesen und gegebenenfalls beantwortet werden. Delegation ist eine Möglichkeit, wie gering literalisierte Erwachsene den anfallenden Schriftverkehr bewerkstelligen. So werden schriftliche Aufgaben teilweise an Vertrauenspersonen, die um die geringen literalen Kompetenzen wissen, übertragen (Egloff 1997; Döbert und Hubertus 2000; Wagner und Schneider 2008; Riekmann et al. 2016).

Teilnehmende an Alphabetisierungskursen haben im AlphaPanel angegeben, von welchen Personen in ihrem familiären, beruflichen oder sozialen Umfeld sie Unterstützung erhalten (Rosenblatt und Bilger 2011, S. 42). In Interviews der Umfeldstudie wird von Hilfestellung beim Ausfüllen von Formularen berichtet oder davon, dass Betroffene Formulare nicht selbstständig ausfüllen können (Riekmann 2016, S. 91). Eine Interviewte berichtet davon, dass sie bereits als Elfjährige Formulare von Familienmitgliedern ausgefüllt hat (Riekmann 2016, S. 87).

In LEO 2018 wurden alltägliche Situationen, die Lesen und Schreiben voraussetzen, durch eine Reihe von Fragen abgebildet. Anhand dieser Fragen wird erkennbar, inwieweit gering literalisierte Erwachsene diese Tätigkeiten ausüben.

Die Diskussion um Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen umfasst auch Fragen von Familie und Partnerschaft. Im Jahr 2010 widmete sich die achte deutsche Fachtagung Alphabetisierung dem Thema: Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Familie – Partnerschaft – Generationen (Bothe 2011). Die Rolle der Familie im Kontext von Literalität wird in der neuen LEO-Studie detaillierter untersucht als in der Vorgängeruntersuchung. Eine Familie umfasst nach Rüdiger Peuckert (2007) mindestens ein Kind und ein Elternteil, die dauerhaft solidarisch und persönlich miteinander verbunden sind. Das Konzept der multilokalen Mehrgenerationenfamilie geht davon aus, „dass Eltern- und Großelterngeneration zwar in der Regel keinen gemeinsamen Haushalt führen, dass aber die ökonomischen, sozialen, kulturellen und emotionalen Transfer- und Unterstützungsleistungen zwischen den Generationen eine wichtige Bedeutung für die moderne Familie [haben]“ (Fuhs 2007, S. 25). Neben dem Konzept der Familie existiert zudem das Konzept der Haushalte. Die amtliche Statistik bezieht sich bei Aussagen zur Familie auf die Einheit der Haushalte, die nicht immer deckungsgleich mit Familien sind (Eichner et al. 2004).

Forschungen zur Family Literacy (Nickel 2011b) oder dem Home Literacy Environment (McElvany 2011) beziehen sich hingegen begrifflich auf die Familie. Für die Erhebung zur LEO-Studie wurde hingegen der Haushalt als Bezugsgröße gewählt, da es für schriftbezogene Praktiken im Haushalt – z. B. Vorlesen oder Unterstützung von Schulkindern bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten – zunächst unerheblich ist, ob die Unterstützung von einem Familienmitglied geleistet wird oder von einer Person im Haushalt, die nicht in die familiäre Struktur eingebunden ist.¹ Die hier referierten Forschungsbeiträge beziehen sich begrifflich hingegen zumeist auf die Familie als Bezugsgröße.

Die häusliche Schriftkultur und die literale Umgebung wird als Home Literacy Environment bezeichnet (McElvany 2011; Nickel 2011a). Die literalen Erfahrungen, die innerhalb der Familie gemacht werden, wirken ab der frühesten Kindheit. Die Familie ist daher „nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation“ (Hurrelmann 2004, S. 169). Der elterliche Bildungshintergrund hat

1 Erhebungstechnisch bedeutet das, dass Fragen mit Bezug zu Kindern im Haushalt nicht ausschließlich an die Eltern gestellt werden, sondern an alle erwachsenen Personen, die mit Kindern in einem Haushalt zusammenleben. Dies bedeutet, dass neben Eltern auch ältere Geschwisterkinder, Großeltern, Stiefeltern, neue Partner*innen oder Mitbewohner*innen über literale Praktiken im Zusammenhang mit im gemeinsamen Haushalt lebenden Kindern befragt werden.

bis in das Erwachsenenalter einen Einfluss auf die literalen Kompetenzen der Kinder (Grotlüschen et al. 2012, S. 41; Nickel 2011a, S. 20; Baumert und Schümer 2001; OECD 2016). Neben dem elterlichen Bildungshintergrund werden der ökonomische Status und die Migrationsgeschichte des Elternhauses als weitere strukturelle Einflussfaktoren für die Entwicklung literaler Kompetenzen angeführt (McElvany et al. 2009; McElvany 2011; Nickel 2011a). Diese drei strukturellen Einflussfaktoren sind nur bedingt (ökonomischer Status und Bildungshintergrund) oder gar nicht (Migrationsgeschichte) über einen kurzen Zeitraum beeinflussbar (Nickel 2011a; Niklas und Schneider 2010). Im Zusammenhang mit der literalen Entwicklung von Kindern werden die drei strukturellen Einflussfaktoren von Nele McElvany et al. (2009) unter der Überschrift *familiäre Strukturmerkmale* zusammengefasst. Aber nicht alle Personen, die in einer Familie mit ungünstigen Strukturmerkmalen aufwachsen, weisen geringe schriftsprachliche Kompetenzen auf. McElvany et al. (2009, S. 122) benennen als weitere Einflussgrößen auf die literale Entwicklung *familiäre Prozessmerkmale*. Hierunter fallen kulturelle Ressourcen (Buchbesitz), lesespezifische kulturelle Praxis (Gespräche und Aktivitäten rund um das Lesen), lesebezogene Einstellungen der Eltern und die elterliche Kompetenz im Hinblick auf die lesebezogene Förderung der Kinder.

In Anlehnung an Pierre Bourdieu versteht Sven Nickel die alltäglichen sozialen und kulturellen Praxen innerhalb der Familie als kulturelles Kapital, das über mehrere Generationen weitergegeben wird (Nickel 2011a). In einem Prozess der Transmission (Büchner und Brake 2007) wird das kulturelle Kapital einer Generation auf die nächste Generation übertragen.

Ein anregendes Home Literacy Environment kann trotz unvorteilhafter familiärer Strukturmerkmale einen positiven Einfluss auf die späteren literalen Kompetenzen haben (Niklas und Schneider 2010; McElvany 2011). Der Stärkung des Home Literacy Environments haben sich diverse Förderprogramme von Bildungseinrichtungen verschrieben. Unter dem Schlagwort Family Literacy wird die alltagsnahe Förderung von Literalität unterstützt mit dem Ziel, die schriftbezogene Alltagskultur in der Familie zu verändern (Nickel 2011a).

Vorlesen nimmt in der kindlichen Entwicklung eine bedeutende Rolle ein. Die Vorlesestudien der Stiftung Lesen beschreiben Korrelationen mit der Sprachentwicklung, dem Schulerfolg und der Lesemotivation, ohne allerdings systematisch auf Einflüsse des sozioökonomischen Status zu kontrollieren (Ehmig und Reuter 2013).

Bereits in LEO 2010 wurden die Strukturmerkmale der Haushalte untersucht (Riekman 2012). LEO 2018 liefert zudem einen Einblick in die familiären Prozessmerkmale durch Fragen zum Home Literacy Environment. Diese Fragen beziehen sich auf spezifische Praktiken, die mit Lesen oder Schreiben zu tun haben. Generell unterscheidet die LEO-Studie 2018 zwei Arten von Praktiken. Schriftliche Praktiken umfassen sowohl Lesen als auch Schreiben. Nicht schriftliche Praktiken schließen das Hören und Sehen von Audio- oder Video-Elementen sowie Face-to-Face-Kommunikation ein. Die Annahme ist, dass gering literalisierte Erwachsene seltener schrift-

liche Praktiken nutzen und aus diesem Grund nicht schriftliche Praktiken bevorzugt als Ausgleich hierzu ausüben.

3 Ergebnisse

Das gesamte Sample von LEO 2018 umfasst 7.192 Erwachsene. Die Ergebnisse in diesem Kapitel basieren aufgrund von spezifischen Filterungen jedoch nicht immer auf dieser Basis, sondern auf Teilsamples verschiedener Fallzahlen.

3.1 Mobilität

Mit 85,8 Prozent verfügt die Mehrheit der Erwachsenen über eine Fahrerlaubnis (Tabelle 1). Im Verlauf des Erwerbs einer Fahrerlaubnis entstehen, vor allem durch die theoretische Fahrprüfung, zahlreiche schriftsprachliche Anlässe. Die theoretische Fahrprüfung kann auf Deutsch und in zwölf weiteren Sprachen abgelegt werden.² Weiterhin besteht die generelle Möglichkeit, Audio-Unterstützung auf Deutsch zu erhalten.³ Zuvor war dies nur auf Antrag unter Vorlage einer ärztlichen oder schulischen Bescheinigung möglich, in der nicht ausreichende Lese- und Schreibkompetenz bestätigt wurde.⁴ Die Vorlage eines solchen Attests konnte für Betroffene stigmatisierend sein und schloss zudem alle weiteren Personen aus, die keine diagnostizierte Lese- und Rechtschreibstörung hatten. Für die zwölf anderen zugelassenen Sprachen ist keine Audio-Unterstützung vorgesehen. Das kann als eine grundsätzliche Ungleichbehandlung interpretiert werden.

Tabelle 1: Personen, die eine Fahrerlaubnis besitzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
ja	36,3	51,5	69,0	81,4	91,3	85,8	62,4	89,0	sig.
nein	63,7	48,5	31,0	18,6	8,6	14,2	37,6	11,0	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

2 Hierbei handelt es sich um Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Kroatisch, Spanisch, Türkisch und Hocharabisch. Anlage 7 Nummer 1.3 der Fahrerlaubnis-Verordnung vom 13. Dezember 2010 (BGBl. I S. 1980), zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 2. Oktober 2019 (BGBl. I S. 1416) geändert.

3 Artikel 1 Zwölfte Verordnung zur Änderung der Fahrerlaubnis-Verordnung und anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften vom 14. August 2017 (BGBl. I S. 3232).

4 Fahrerlaubnis-Verordnung vom 13. Dezember 2010 (BGBl. I S. 1980), zuletzt durch Artikel 2 der Verordnung vom 8. August 2017 (BGBl. I S. 3158) geändert.

Von den Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben verfügen 62,4 Prozent über eine Fahrerlaubnis (höher literalisiert: 89,0%). Neben den schriftsprachlichen Voraussetzungen können finanzielle Motive die Entscheidung gegen ein Auto und eine Fahrerlaubnis beeinflussen. Gering literalisierte Erwachsene verfügen über ein niedrigeres Haushaltseinkommen als die höher literalisierte Personengruppe und haben überdurchschnittlich oft Schwierigkeiten, mit dem verfügbaren Haushaltseinkommen zurechtzukommen (siehe Klaus Buddeberg: Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band). Von den gering literalisierten Erwachsenen kommen 32,5 Prozent schlecht oder eher schlecht mit dem Einkommen zurecht, verglichen mit 10,3 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen (alle Erwachsene: 13,0%).

Gering literalisierte Erwachsene nutzen seltener ein Auto, ein Motorrad oder Moped als höher literalisierte Erwachsene (Tabelle 2). Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 57,5 Prozent mindestens einmal pro Woche ein privates Kraftfahrzeug (höher literalisiert: 80,7%). Die Unterschiede in der Nutzung eines Autos o. Ä. verringern sich, wenn nur die Personen betrachtet werden, die über eine Fahrerlaubnis verfügen. Von den gering literalisierten Erwachsenen mit einer Fahrerlaubnis fahren 83,3 Prozent mindestens wöchentlich mit dem Auto, Motorrad oder Moped. In der Vergleichsgruppe der höher literalisierten Erwachsenen mit einer Fahrerlaubnis nutzen 87,9 Prozent wöchentlich ein entsprechendes Fahrzeug (alle Erwachsene mit einer Fahrerlaubnis: 87,5%).

Tabelle 2: Personen, die ausgewählte Verkehrsmittel regelmäßig (d. h. mindestens einmal pro Woche) oder mindestens monatlich nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
regelmäßige Nutzung									
Auto, Motorrad, Moped	7,3	47,1	65,9	76,6	82,0	77,9	57,5	80,7	sig.
Busse/Bahnen/Fähren in der Region (ÖPNV)	54,1	35,3	27,5	22,9	22,0	23,2	31,1	22,2	sig.
Fahrrad	38,2	28,8	29,3	39,4	47,0	43,3	29,6	45,2	sig.
mindestens monatliche Nutzung									
Bahn auf längere Strecke	4,3	9,7	9,4	8,5	11,6	10,6	9,2	10,8	n.s.
Flugzeug	0,0	0,4	1,0	2,4	2,6	2,3	0,8	2,5	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Im Gegensatz zur Pkw-Nutzung legen gering literalisierte Erwachsene Strecken anteilig häufiger mit dem öffentlichen Personennahverkehr zurück. 31,1 Prozent der

gering literalisierten Erwachsenen und 22,2 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen nutzen mindestens einmal pro Woche Busse, Bahnen und andere Nahverkehrsmittel. Regelmäßig Strecken mit dem Fahrrad legen gering literalisierte Erwachsene seltener zurück als höher literalisierte Erwachsene.

Nahezu keine Unterschiede gibt es in der mindestens monatlichen Nutzung des schienengebundenen Fernverkehrs. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 9,2 Prozent auf längeren Strecken die Bahn (höher literalisiert: 10,8 %). Die monatliche Nutzung eines Flugzeugs spielt insgesamt eine geringe Rolle. Das gilt in besonderem Maße für gering literalisierte Erwachsene.

Deutliche Unterschiede in der Nutzung von Verkehrsmitteln zeigen sich nicht nur in Verbindung mit den literalen Kompetenzen. Personen, die (eher) schlecht von ihrem verfügbaren Haushaltseinkommen leben können, geben häufiger an, nie ein Auto, ein Fahrrad, die Bahn auf längeren Strecken oder ein Flugzeug zu nutzen, als Personen, die (eher) gut von ihrem Haushaltseinkommen leben können (Tabelle 3). Entgegengesetzt geben Personen, die (eher) gut von ihrem Haushaltseinkommen leben können, häufiger an, nie den ÖPNV zu nutzen, als Personen mit einem niedrigen Haushaltseinkommen.

Tabelle 3: Personen, die ausgewählte Verkehrsmittel nie nutzen, nach Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	(eher) gut	(eher) schlecht	keine Angabe	Gesamtbevölkerung
Auto, Motorrad, Moped	9,8	38,8	8,6	13,6
Busse/Bahnen/Fähren in der Region (ÖPNV)	37,7	28,4	37,9	36,5
Fahrrad	23,1	40,3	39,9	25,6
Bahn auf längere Strecke	43,6	48,8	40,4	44,2
Flugzeug	34,8	64,4	47,8	38,9

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Der Kauf von Fahrkarten kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen, die sich in schriftliche und nicht schriftliche Praktiken unterteilen lassen. Der Kauf am Fahrkartenautomaten ist eine schriftliche Praktik. Eine weitere schriftliche Praktik ist der Erwerb mittels Internet oder App. Bei dieser Variante des Fahrkartenkaufs sind neben Lese- und Schreibkompetenzen auch Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien nötig. Fahrkarten können auch auf Wegen erworben werden, die vorrangig nicht schriftlich sind. Wird eine Fahrkarte im Verkehrsmittel selbst erworben, findet dies etwa im Kontakt mit einer*inem Busfahrer*in statt. Der Verkauf am Schalter oder im Reisebüro erfolgt ebenfalls im persönlichen Kontakt. Auf die Schwierigkeiten, vor die gering literalisierte Erwachsene gestellt werden, wenn immer mehr Prozesse von Automaten übernommen werden, wies Heinz Giese bereits im Jahr 1987 hin:

„Nehmen wir den Fahrkartenverkäufer bei der Bundesbahn und vergleichen ihn mit der Maschine, bei der ich meinen Fahrausweis erwerben kann. Auch mit dem Angestellten am Bankschalter habe ich anders kommuniziert, als ich es am Terminal tue, an dem ich meine Geldgeschäfte tätige. Es verschwinden ganze Bereiche aus unserer alltäglichen ‚Kultur der Mündlichkeit‘; funktionales Schreiben wird verlangt, Lesen muss man können, damit man weiß, was man schreiben soll.“ (Giese 1987, S. 264f.)

Die Annahme ist daher, dass nicht schriftliche Praktiken zum Erwerb von Fahrkarten von gering literalisierten Erwachsenen bevorzugt werden.

Tatsächlich erwerben 21,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen Fahrkarten häufig bzw. eher häufig im Verkehrsmittel selbst (Tabelle 4). Diese Option nutzen höher literalisierte Erwachsene anteilig seltener. Aus dieser Gruppe kaufen 13,9 Prozent die Fahrkarte (eher) häufig im Verkehrsmittel.

Tabelle 4: Häufige („häufig“ oder „eher häufig“) Art des Erwerbs von Fahrkarten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
im Verkehrsmittel selbst	48,2	25,0	18,0	14,3	13,8	14,9	21,5	13,9	sig.
am Fahrkartenautomaten	11,4	21,7	20,9	22,6	27,3	25,5	20,6	26,2	sig.
am Schalter oder im Reisebüro	6,6	14,4	11,7	11,8	10,1	10,7	12,1	10,5	n.s.
online bzw. per App*	0,5	3,9	9,1	12,7	19,7	16,9	7,3	18,1	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; * nur Erwachsene mit internetfähigem Gerät, $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Von den Personen mit geringer Literalität nutzen 20,6 Prozent (eher) häufig einen Fahrkartenautomaten zum Erwerb von Fahrkarten. Unter höher literalisierten Erwachsenen ist der Kauf von Fahrkarten am Fahrkartenautomaten die häufigste Form des Erwerbs von Fahrberechtigungen. Aus dieser Gruppe kaufen 26,2 Prozent (eher) häufig ihren Fahrschein am Automaten.

Häufig am Schalter oder im Reisebüro erstehen 12,1 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen ihre Fahrkarte. Mit 10,5 Prozent ist der Anteil der höher literalisierten Erwachsenen, die auf diesem Wege ihre Fahrkarte kaufen, ähnlich hoch.

Bei der Möglichkeit, Fahrkarten online oder mit einer App zu erwerben, unterscheiden sich gering literalisierte Erwachsene von der höher literalisierten Vergleichsgruppe deutlich. Von den gering literalisierten Erwachsenen, die ein internetfähiges Endgerät wie ein Smartphone besitzen, kaufen 7,3 Prozent die Fahrkarten (eher) häufig auf diesem digitalen Weg. Von den Personen mit höherer Literalität nutzen 18,1 Prozent (eher) häufig den digitalen Kauf von Fahrkarten.

Mobile digitale Endgeräte erfüllen im Zusammenhang mit Mobilität nicht nur die Funktion, Fahrkarten zu kaufen. Sie dienen auch der räumlichen Orientierung in Form der Navigationshilfe (Tabelle 5). Adressen, Wegbeschreibungen oder Stadtpläne schlagen 36,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen mindestens einmal pro Woche im Internet nach (höher literalisiert: 44,5 %). Das umgekehrte Verhältnis ergibt sich bei der Betrachtung derer, die das Internet nie zur Suche von Adressen oder Wegbeschreibungen nutzen. Auf 24,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen trifft dies zu (höher literalisiert: 12,0 %).

Tabelle 5: Im Internet Adressen, Wegbeschreibungen oder Stadtpläne nachschlagen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
mindestens einmal pro Woche	21,5	29,5	40,6	40,9	45,5	43,7	36,8	44,5	sig.
seltener als einmal pro Woche	22,2	47,6	36,6	42,7	43,7	43,0	38,7	43,5	n.s.
nie	56,3	22,9	22,8	16,4	10,7	13,3	24,5	12,0	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit internetfähigem Gerät, $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

3.2 Schriftverkehr im privaten Kontext

In Haushalten entstehen vielfältige Anlässe für Schriftverkehr. Neben der Frage danach, wer sich im Allgemeinen um die schriftliche Kommunikation kümmert, wurde auch nach bestimmten schriftlichen Anlässen gefragt. So bezieht sich eine Frage darauf, ob Anträge bei Sozialbehörden selbstständig gestellt werden. Leben Kinder im Haushalt, ergeben sich eine Reihe von weiteren spezifischen schriftlichen Anlässen, wie etwa die Anmeldungen zur Kindertagesstätte oder zur Schule. Laut LEO 2018 leben in 36,0 Prozent aller Haushalte Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren. Die Fallzahlen sind bei den korrespondierenden Fragen teilweise sehr klein. Aufgrund dessen sollten die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen der gering und höher literalisierten Erwachsenen entsprechend zurückhaltend interpretiert werden.

Bei der Frage danach, wer sich im Haushalt im Allgemeinen um den anfallenden Schriftverkehr kümmert, konnten mehrere Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden. Hat eine Person angegeben, sich selbst um den Schriftverkehr zu kümmern, so bedeutet dies nicht, dass diese Person ausschließlich alleine diesen bearbeitet. Im Haushalt anfallender Schriftverkehr wird von 69,9 Prozent der gering lite-

ralisierten Erwachsenen selbst bearbeitet (Tabelle 6). Dieser Anteil ist zwar geringer als unter höher literalisierten Erwachsenen (83,0%), er ist aber dennoch überraschend hoch und evoziert Fragen nach weiter gehender qualitativer, gegebenenfalls ethnografischer Forschung zur Art der anfallenden Aufgaben und der Art und Weise, wie diese Aufgaben konkret bewältigt werden.

Tabelle 6: Wer sich im Haushalt der Befragten um den Schriftverkehr kümmert nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ich selbst	77,4	68,7	69,8	77,7	84,6	81,4	69,9	83,0	sig.
Partner*in	35,6	39,8	36,3	37,6	38,5	38,2	37,3	38,3	n.s.
ein anderes Haushaltsmitglied	20,8	6,6	10,1	7,8	8,0	8,2	9,6	8,0	n.s.
eine andere Person	4,0	1,3	1,3	1,1	0,4	0,6	1,4	0,5	n.s.
trifft nicht zu	0,0	0,4	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	n.s.
keine Angabe	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Bei 37,3 Prozent der Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben erledigt (auch) die*der Partner*in die schriftlichen Angelegenheiten. Mit 38,3 Prozent ist der Anteil der Personen mit höherer Literalität, bei denen die Partnerin oder der Partner den Schriftverkehr bearbeitet, kaum abweichend. Von einem weiteren Haushaltsmitglied werden bei 9,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen die schriftlichen Angelegenheiten bearbeitet (höher literalisiert: 8,0%).

Werden nur diejenigen Personen betrachtet, die in einer Partnerschaft leben, zeigen sich deutliche Abweichungen in der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen (nicht tabelliert). Von den in einer Partnerschaft lebenden gering literalisierten Erwachsenen kümmern sich 60,4 Prozent selbst um den Schriftverkehr, mithin rund 10 Prozentpunkte weniger im Vergleich zu allen gering literalisierten Erwachsenen. Von den höher literalisierten Personen, die in einer Partnerschaft leben, erledigen 82,4 Prozent den anfallenden Schriftverkehr selbst (alle in einer Partnerschaft lebenden Personen: 80,0%). Der niedrigere Wert bei den in einer Partnerschaft lebenden gering literalisierten Erwachsenen könnte darauf hindeuten, dass Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben den anfallenden Schriftverkehr an die Partnerin bzw. den Partner delegieren. Von den alleinstehenden Personen mit niedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen erledigen 86,6 Prozent den Schriftverkehr selbst (höher literalisiert: 84,3%; alle alleinstehenden Personen: 84,6%).

Die Anmeldung zu einer Kindertagesstätte⁵ wird von 62,7 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen selbst bearbeitet. Unter den höher literalisierten Erwachsenen beträgt der Wert 69,6 Prozent (Tabelle 7). Von 51,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sind die jeweiligen Partner*innen bei der Antragstellung eingebunden (höher literalisiert: 44,3 %).

Tabelle 7: Wer den Antrag zur Anmeldung in einer Kindertagesstätte oder in einem Kindergarten ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ich selbst	35,3	59,7	65,7	62,7	71,5	68,7	62,7	69,6	n.s.
Partner*in	62,8	55,6	48,9	48,8	43,0	45,2	51,2	44,3	n.s.
ein anderes Haushaltsmitglied	0,0	3,6	5,4	5,6	2,0	3,0	4,6	2,8	n.s.
eine andere Person	26,9	3,0	1,8	2,4	0,9	1,5	3,1	1,2	n.s.
keine Angabe	0,0	1,2	2,2	1,2	0,4	0,8	1,8	0,6	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 0 bis 6 Jahren im Haushalt ohne Personen, die „trifft nicht zu“ angegeben haben, $n = 1.033$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Bei Angelegenheiten in Zusammenhang mit der frühkindlichen Betreuung kann eine genderspezifische Arbeitsteilung angenommen werden. Personen weiblichen Geschlechts wenden mehr Zeit für die Kinderbetreuung auf als Erwachsene männlichen Geschlechts (Hobler et al. 2017, S. 11). Die nach Gender differenzierte Betrachtung zeigt dies ebenfalls für die schriftlichen Angelegenheiten, die im Zusammenhang mit Kindern stehen. Gering literalisierte Erwachsene weiblichen Geschlechts geben zu 71,7 Prozent an, den Antrag zur Anmeldung in einer Kita selbst auszufüllen. Von den Erwachsenen männlichen Geschlechts auf dem gleichen Kompetenzniveau sind das lediglich 54,8 Prozent. Auch bei den höher literalisierten Erwachsenen zeigt sich ein erheblicher Unterschied zwischen den sozialen Geschlechtern. Den Antrag füllen 86,4 Prozent der Personen weiblichen Geschlechts mit höherer Literalität selbst aus. Bei den Erwachsenen männlichen Geschlechts mit höherer Literalität sind dies 48,1 Prozent.

Beim Ausfüllen des Antrages zur Anmeldung zur Grundschule oder zur weiterführenden Schule zeigt sich ein entgegengesetztes Bild. Entsprechende Anträge wer-

⁵ Für die Fragen bzgl. der Anmeldung zum Kindergarten, der Anmeldung zur Schule, des Antrags auf Eltern- oder Erziehungsgeld, des Antrags auf Kindergeld wurden die Antworten der Kategorie „trifft nicht zu“ nicht bei der Auswertung berücksichtigt. Derartige Anträge können nur von Erziehungsberechtigten unterschrieben werden. Erwachsene, die nicht die Erziehungsberechtigten der Kinder sind, werden daher überwiegend die Kategorie „trifft nicht zu“ gewählt haben.

den von gering literalisierten Erwachsenen häufiger selbst ausgefüllt, als dies bei höher literalisierten Erwachsenen der Fall ist.

Von den gering literalisierten Erwachsenen, die mit Kindern im Alter von 0 bis 17 Jahren⁶ in einem Haushalt zusammenleben, geben 71,4 Prozent an (Tabelle 8), dass sie selbst den Antrag zur Anmeldung zur Grundschule oder zur weiterführenden Schule ausgefüllt haben (höher literalisiert: 67,5%). Bei 44 Prozent der Erwachsenen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, haben die jeweiligen Partner*innen den Antrag ausgefüllt oder daran mitgewirkt (höher literalisiert: 40,9%).

Tabelle 8: Wer den Antrag zur Anmeldung zur Grundschule oder zur weiterführenden Schule ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ich selbst	82,0	71,3	70,6	61,4	69,5	68,0	71,4	67,5	n.s.
Partner*in	91,9	46,3	40,8	46,9	39,0	41,3	44,0	40,9	n.s.
ein anderes Haushaltsmitglied	1,6	3,5	9,0	5,9	5,3	5,7	7,2	5,5	n.s.
eine andere Person	39,9	2,6	1,7	1,7	1,2	1,5	3,3	1,3	n.s.
keine Angabe	0,0	5,1	0,3	1,1	1,8	1,6	1,6	1,6	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 0 bis 17 Jahren im Haushalt ohne Personen, die „trifft nicht zu“ angegeben haben, n = 1.702; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Auch bei der Anmeldung zur Schule wird eine genderspezifische Aufgabenverteilung erkennbar, da Erwachsene weiblichen Geschlechts in beiden Vergleichsgruppen häufiger selbst einen entsprechenden Antrag ausfüllen als Erwachsene männlichen Geschlechts. 77,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts füllen den Antrag selbst aus (männliches Geschlecht: 64,2%). Von den höher literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts geben 85,0 Prozent an, selbst den Antrag zur Schulanmeldung auszufüllen (männliches Geschlecht: 43,8%).

Das Eltern- oder Erziehungsgeld wird von 54,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen selbst beantragt (Tabelle 9). Bei den höher literalisierten Erwachsenen beschäftigen sich 64,0 Prozent selbst mit der Antragstellung. Die jeweiligen Partner*innen kümmern sich bei 52,5 Prozent der Personen mit Schwierigkeiten beim

6 Die Altersangaben der Kinder wurden nicht im Einzelnen, sondern gruppiert erhoben. Die Gruppen sind 0 bis 6 Jahre, 7 bis 11 Jahre und 12 bis 17 Jahre. Um die Anmeldungen für die Grundschule abzudecken, ist es daher notwendig, alle Gruppen in die Auswertung einzubeziehen. Erziehungsberechtigte, deren Kind(er) zu jung für eine Anmeldung ist/sind, werden die Kategorie „trifft nicht zu“ gewählt haben. Diese Kategorie ist aus der Auswertung herausgenommen und hat somit keinen Einfluss auf die Anteile der weiteren Kategorien.

Lesen und Schreiben um die entsprechende staatliche Geldleistung (höher literalisiert: 40,9%).

Tabelle 9: Wer den Antrag für das Eltern- oder Erziehungsgeld ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ich selbst	55,0	48,9	55,7	57,4	66,1	62,8	54,0	64,0	sig.
Partner*in	89,0	58,3	48,8	48,0	38,7	42,3	52,5	40,9	sig.
ein anderes Haushalts- mitglied	1,5	2,7	7,4	4,6	4,1	4,4	5,9	4,2	n.s.
eine andere Person	32,4	6,3	6,6	3,4	2,8	3,5	7,3	3,0	sig.
keine Angabe	3,9	3,3	2,6	2,6	2,5	2,6	2,9	2,5	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 0 bis 17 Jahren im Haushalt oder eigenen Kindern ohne Personen, die „trifft nicht zu“ angegeben haben, $n = 2.595$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Die Unterschiede zwischen den sozialen Geschlechtern bei denjenigen Personen, die selbst den Antrag auf das Eltern- oder Erziehungsgeld ausfüllen, sind auch hier vorhanden. Von den gering literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts füllen 64,6 Prozent den Antrag selbst aus (männliches Geschlecht: 44,1%). Von den höher literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts füllen 78,9 Prozent die Anträge selbst aus (männliches Geschlecht: 45,7%). Im Gegensatz zu den Anmeldungen zu Kitas oder Schulen sind bei der Beantragung von Eltern- oder Erziehungsgeld anteilig häufiger auch Personen außerhalb des Haushalts involviert. Dabei kann es sich um Mitarbeitende von Beratungsstellen handeln.

Anträge für das Kindergeld (Tabelle 10) werden von 57,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen selbst gestellt (höher literalisiert: 64,5%). Die jeweiligen Partner*innen sind bei 49,3 Prozent der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben mit der Ausfüllung des Antrages für das Kindergeld beschäftigt. Innerhalb der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen geben 39,8 Prozent an, dass sich die jeweiligen Partner*innen um die Antragstellung bemüht haben.

Den Antrag für das Kindergeld haben 63,7 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts selbst ausgefüllt (männliches Geschlecht: 49,9%). Von den weiblichen Erwachsenen mit höherer Literalität haben 77,8 Prozent den Antrag selbst ausgefüllt (männliches Geschlecht: 47,9%). Auch bei den Kindergeldanträgen sind bei gering literalisierten Erwachsenen anteilig vergleichsweise häufig Personen außerhalb des eigenen Haushalts einbezogen, bei denen es sich um Mitarbeitende von Beratungsstellen handeln kann.

Tabelle 10: Wer den Antrag für das Kindergeld ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ich selbst	49,4	52,9	58,8	58,6	66,3	63,6	57,0	64,5	sig.
Partner*in	65,3	54,0	46,7	47,5	37,4	40,9	49,3	39,8	sig.
ein anderes Haushalts- mitglied	1,1	5,0	6,7	4,1	3,8	4,2	6,1	3,9	n.s.
eine andere Person	48,9	5,6	5,4	2,6	2,3	2,9	6,8	2,4	sig.
keine Angabe	0,0	0,2	1,0	1,9	1,8	1,7	0,7	1,8	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 0 bis 17 Jahren im Haushalt oder eigenen Kindern ohne Personen, die „trifft nicht zu“ angegeben haben, $n = 3.108$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

In den letzten zwölf Monaten vor der Befragung haben 28,1 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen Anträge bei den Sozialbehörden gestellt (Tabelle 11). In der gleichen Zeitspanne haben 18,2 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen einen Antrag bei den entsprechenden Behörden gestellt.

Tabelle 11: Anträge bei Sozialbehörden ausgefüllt nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	43,7	33,3	24,7	19,6	17,8	19,4	28,1	18,2	sig.
nein	56,3	66,7	74,9	80,1	82,0	80,3	71,6	81,5	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,4	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Von den Antragsteller*innen mit geringer Literalität haben 46,0 Prozent den Antrag selbstständig ausgefüllt (Tabelle 12). Ohne weitere Unterstützung haben 76,9 Prozent der Personen mit höherer Literalität ihre Anträge ausgefüllt. Unterstützung haben hingegen 53,7 Prozent der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in Anspruch genommen (höher literalisiert: 23,1%). Ähnliche Ergebnisse liegen auch für das Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen vor (siehe Lisanne Heilmann: Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Kompetenzen, in diesem Band). An diesem Sachverhalt wird deutlich, dass gering literalisierte Erwachsene zwar grundsätzlich auch anspruchsvolle Antragsverfahren übernehmen,

dass für die vollständige Durchführung in vielen Fällen flankierende Unterstützung erforderlich ist, die entweder aus dem privaten Umfeld oder aber durch Mitarbeitende in den Fachbehörden oder in Beratungsstellen geleistet wird.

Tabelle 12: Anträge bei den Sozialbehörden selbstständig oder mit Unterstützung ausgefüllt nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.-Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
selbstständig	6,2	36,0	57,2	68,5	79,7	71,5	46,0	76,9	sig.
mit Unterstützung	93,8	63,6	42,6	31,5	20,3	28,4	53,7	23,1	sig.
keine Angabe	0,0	0,4	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die in den letzten 12 Monaten Anträge bei Sozialbehörden ausgefüllt haben, n = 1.707; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

3.3 Literale Praktiken in Haushalten mit Kindern

Im Fragenbereich zum Thema Haushalt und Familie richten sich die Fragen zwar an Einzelpersonen, hierbei steht allerdings die Interaktion mit Dritten im Fokus – den Kindern im gemeinsamen Haushalt. Die Auswahl umfasst im weitesten Sinne gemeinsame Aktivitäten der kulturellen Praxis in Anlehnung an die eingangs geschilderten familiären Prozessmerkmale von McElvany et al. (2009). Hierunter fallen das Vorlesen und die Hilfe bei Klassenarbeiten sowie der Besuch von Bibliotheken.

Tabelle 13 illustriert, wie häufig Erwachsene Kindern im Alter bis elf Jahren vorlesen, mit denen sie in einem gemeinsamen Haushalt leben.⁷ Es wurde nicht separat erfasst, in welcher Sprache vorgelesen wird. Wenn die Interviewten angaben, zusammen mit den Kindern Bilderbücher zu betrachten, wurde dies ebenfalls als ein Akt des Vorlesens gewertet.

Mindestens einmal am Tag lesen 30,7 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen den Kindern im gemeinsamen Haushalt vor (höher literalisiert: 47,2%). Bei den Anteilen der Personen, die mindestens einmal die Woche vorlesen, sind zwischen den Vergleichsgruppen nur geringe Unterschiede. Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben lesen zu 28,6 Prozent mindestens wöchentlich vor (höher literalisiert: 25,3%). Mit 20,5 Prozent liest rund jede*r fünfte gering literalisierte Erwachsene nie den Kindern im gemeinsamen Haushalt vor (höher literalisiert: 15,6%).

⁷ Aufgrund der Auswahl aller Erwachsenen, die mit einem Kind im entsprechenden Alter in einem Haushalt zusammenleben, können sich unter den Befragten auch ältere Geschwister, Großeltern, Mitbewohner*innen oder neue Lebenspartner*innen befinden.

Tabelle 13: Vorlesen von Büchern nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
mindestens einmal am Tag	14,7	25,4	34,2	39,6	49,5	44,8	30,7	47,2	sig.
mindestens einmal in der Woche	58,7	28,8	26,8	23,6	25,9	25,8	28,6	25,3	n.s.
seltener als einmal in der Woche	22,4	21,4	12,1	12,6	8,2	10,1	15,4	9,2	n.s.
nie	4,2	15,8	23,5	21,7	13,8	16,3	20,5	15,6	n.s.
keine Angabe	0,0	8,6	3,5	2,6	2,6	2,9	4,8	2,6	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 0 bis 11 Jahren im Haushalt, $n = 1.721$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Von denjenigen gering literalisierten Erwachsenen, die täglich vorlesen, haben 73,8 Prozent eine andere Herkunftssprache als Deutsch. Das ist als Hinweis darauf zu werten, dass das Vorlesen auch in anderen Sprachen erfolgt, in denen im Deutschen gering literalisierte Erwachsene sicher lesen und schreiben. Aus der Personengruppe der in der deutschen Schriftsprache gering literalisierten Erwachsenen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch lesen 34,3 Prozent täglich vor. Innerhalb der Gruppe der Personen mit der Herkunftssprache Deutsch, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, lesen 23,6 Prozent täglich vor.

Von den gering literalisierten Erwachsenen, die täglich den Kindern im Haushalt vorlesen, sind 61,5 Prozent weiblichen Geschlechts. Personen weiblichen Geschlechts leben aber auch häufiger mit Kindern im entsprechenden Alter in einem Haushalt zusammen als Personen männlichen Geschlechts. 37,0 Prozent der gering literalisierten Personen weiblichen Geschlechts leben mit Kindern im Alter von 0 bis 11 Jahren in einem Haushalt zusammen. Bei den Personen männlichen Geschlechts sind dies 27,3 Prozent.

Auch die Vorlesehäufigkeit schwankt zwischen Erwachsenen weiblichen und männlichen Geschlechts. Von den Erwachsenen weiblichen Geschlechts mit geringer Literalität, die gemeinsam mit Kindern im Alter von 0 bis 11 Jahren in einem Haushalt leben, lesen 38,3 Prozent täglich vor (männliches Geschlecht: 23,2%). Diese Relation erweist sich als relativ unabhängig vom Literalitätsniveau. Bei Personen weiblichen Geschlechts mit höherer Literalität lesen 54,6 Prozent täglich für die Kinder im gemeinsamen Haushalt (männliches Geschlecht: 37,9%). Dieses Ergebnis wird durch die Resultate der Vorlestestudien grundsätzlich bestätigt, dort allerdings nicht bezogen auf die gemessene Lese- und Schreibkompetenz der Erwachsenen (Ehmig und Reuter 2013, S. 58).

Die Unterstützung bei schulischen Belangen ist neben dem Vorlesen eine weitere Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, die sich auf die Lese- und Schreibkompetenz der Erwachsenen beziehen lässt. Dabei verringert sich laut Ergebnissen der PISA-Studie 2012 die Zeit, die pro Woche durchschnittlich für Hausaufgaben aufgewendet wird. Zwischen 2003 und 2012 sank die durchschnittliche Anzahl der Stunden pro Woche um 1,6 Stunden von 6,3 Stunden auf 4,7 Stunden (OECD 2013, S. 373).

LEO 2018 hat den Fokus nicht auf die Hilfe bei Schulaufgaben, sondern auf die Hilfe bei Klassenarbeiten gelegt. Klassenarbeiten sind wiederkehrende Verpflichtungen, die in der Regel von allen Schüler*innen zu absolvieren sind. Die Mehrheit der Erwachsenen hilft den im gemeinsamen Haushalt lebenden Kindern im Alter von 7 bis 17 Jahren bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten. Der Anteil der helfenden Erwachsenen ist unter den gering literalisierten Personen niedriger als bei den höher literalisierten Erwachsenen (Tabelle 14). Von den Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben helfen 61,3 Prozent bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten (höher literalisiert: 77,0%). Keine Hilfestellung geben 26,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen mit Kindern im eigenen Haushalt (höher literalisierte: 15,0%).

Tabelle 14: Hilfe bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.-Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
ja	31,9	60,2	63,8	73,1	78,2	75,1	61,3	77,0	sig.
nein	68,1	32,0	22,0	19,4	13,7	16,5	26,8	15,0	sig.
trifft nicht zu ⁸	0,0	7,8	14,0	6,9	7,8	8,1	11,8	7,6	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,2	0,6	0,3	0,3	0,1	0,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 7 bis 17 Jahren im Haushalt, n = 1.555; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Unter Einbeziehung des sozialen Geschlechts zeigt sich, dass 58,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen weiblichen Geschlechts Hilfestellung bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten geben. Von den gering literalisierten Erwachsenen

8 Ein möglicher Grund für die relativ häufige Zuschreibung „trifft nicht zu“ könnte darin bestehen, dass Klassenarbeiten in einzelnen Schulformen nicht vorgesehen sind. Ein weiterer Grund ist die Selbstausschließung von einzelnen Gruppen von dieser Frage. So sind 55,3 Prozent aller Personen, die mit „trifft nicht zu“ geantwortet haben, jünger als 25 Jahre alt und haben kein eigenes Kind. Dies deutet darauf hin, dass es sich bei diesen Personen um volljährige Geschwister handelt. Die Fragestellung war nicht auf Eltern reduziert, wurde aber möglicherweise gelegentlich so interpretiert, dass die Frage nur von Eltern beantwortet werden sollte.

männlichen Geschlechts helfen 65,0 Prozent im Vorfeld von Klassenarbeiten. Höher literalisierte Erwachsene weiblichen Geschlechts helfen zu 77,5 Prozent im Zuge von Klassenarbeiten (männliches Geschlecht: 76,4%).

Neben dem Vorlesen und der Unterstützung bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten galt eine dritte Frage der Heranführung von Kindern zum Besuch von Bibliotheken, Stadtbüchereien oder öffentlichen Bücherhallen (Tabelle 15). Mit 32,2 Prozent besuchen rund ein Drittel der gering literalisierten Erwachsenen zusammen mit den im gemeinsamen Haushalt lebenden Kindern im Alter bis elf Jahren öffentliche Bibliotheken (höher literalisiert: 48,8%). Von den gering literalisierten Erwachsenen haben 55,3 Prozent noch keine der genannten Einrichtungen zusammen mit den im Haushalt lebenden Kindern besucht (höher literalisiert: 38,3%).

Tabelle 15: Gemeinsamer Besuch von Bibliotheken, Stadtbüchereien oder öffentlichen Bücherhallen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	11,7	26,8	36,1	40,3	51,3	46,4	32,2	48,8	sig.
nein	88,3	60,4	50,8	48,0	35,3	40,7	55,3	38,3	sig.
trifft nicht zu ⁹	0,0	12,8	13,1	11,2	12,8	12,4	12,4	12,4	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,0	0,5	0,6	0,5	0,0	0,6	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 0 bis 11 Jahren im Haushalt, $n = 1.721$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Ältere Kinder werden Bibliotheken oder ähnliche Einrichtungen nicht mehr zusammen mit Erwachsenen aufsuchen. Daher wurde gefragt, ob Kinder von 12 bis 17 Jahren allein Bibliotheken aufsuchen. Tabelle 16 ist zu entnehmen, dass die im gemeinsamen Haushalt lebenden Kinder von 45,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen selbstständig Bibliotheken besuchen. Von den höher literalisierten Personen geben 51,0 Prozent an, dass die im Haushalt lebenden Kinder eigenständig eine Bibliothek besuchen. Bei 43,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen, die mit Kindern im Alter von 12 bis 17 Jahren zusammenleben, besuchen die Kinder keine Stadtbüchereien oder vergleichbare Einrichtungen (höher literalisiert: 37,7%).

9 12,4 Prozent der gering literalisierten und der höher literalisierten Erwachsenen haben angegeben, dass die Frage nach dem Bibliotheksbesuch für sie nicht zutrifft. Innerhalb der Gruppe der Personen, die mit „trifft nicht zu“ geantwortet haben, sind 61,2 Prozent nicht älter als 34 Jahre. Demnach könnten Eltern von jungen Kindern einen Besuch von Bibliotheken oder Stadtbüchereien bisher noch nicht in Erwägung gezogen haben.

Tabelle 16: Eigenständiger Besuch des Kindes/der Kinder von Bibliotheken, Stadtbüchereien oder öffentlichen Bücherhallen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	51,1	45,8	45,3	50,1	51,3	50,3	45,6	51,0	n.s.
nein	48,9	49,3	41,9	39,8	37,1	38,5	43,9	37,7	n.s.
trifft nicht zu ¹⁰	0,0	4,9	12,2	8,7	11,0	10,4	10,1	10,5	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,6	1,3	0,6	0,7	0,4	0,8	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit Kindern von 12 bis 17 Jahren im Haushalt, $n = 949$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist nicht signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

4 Fazit: Eingeschränkte Teilhabe zeigt Bildungsbedarfe

Im Teilbereich Mobilität zeigen sich teils deutliche Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen. Gering literalisierte Erwachsene nutzen seltener ein Auto, Motorrad oder Moped. Insbesondere der Erwerb einer Fahrerlaubnis stellt eine Hürde dar. Ist eine Fahrerlaubnis vorhanden, nutzen gering literalisierte Erwachsene das Auto in einem ähnlichen Umfang wie höher literalisierte Erwachsene. Zu beachten ist, dass die Wahl der Verkehrsmittel auch unter Berücksichtigung der finanziellen Ressourcen erfolgt. Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben sind stärker auf den ÖPNV angewiesen. Besonders im Hinblick auf ländliche Räume, die weniger gut an das Verkehrsnetz angeschlossen sind, bestehen Einschränkungen der Mobilität gering literalisierter Menschen. Zudem verstärken digitale Komponenten die Hürden für gering literalisierte Menschen. Gering literalisierte Erwachsene nutzen etwa seltener digitale Möglichkeiten der Navigation und nutzen auch seltener eine App zum Erwerb von Fahrkarten. Der bevorzugte Weg, einen Fahrschein zu erwerben, ist der direkte persönliche Kontakt. Diese Möglichkeit sollte weiterhin vorhanden sein.

Eine spezifische Fragestellung für weitere Analysen ist der Blick auf Mobilität in Verbindung mit der Wohnlage in ländlichen oder städtischen Wohnlagen oder mit unterschiedlichen Formen von Mobilität verschiedener Altersgruppen.

¹⁰ Dass eine solche Aktivität auf sie bzw. die Kinder nicht zutrifft, geben 10,1 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen und 10,5 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen an. Unter den Personen, die „trifft nicht zu“ angegeben haben, liegt der Anteil der jungen Erwachsenen bis 25 Jahren, die keine eigenen Kinder haben (aber in einem Haushalt zusammen mit Kindern der betreffenden Altersgruppe leben), bei 62,5 Prozent. Wie bereits bei der Hilfestellung in der Vorbereitung auf Klassenarbeiten könnte auch hier ein Teil der Interviewten die Frage nicht auf sich, sondern auf die leiblichen Eltern der angesprochenen Kinder bezogen haben.

Gering literalisierte Erwachsene kümmern sich insgesamt seltener selbst um den anfallenden allgemeinen Schriftverkehr im privaten Kontext. Leben Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in einer Partnerschaft, erledigen die Betroffenen deutlich seltener schriftliche Aufgaben selbst, als dies bei Betroffenen ohne Partner*in der Fall ist. In diesen Fällen lassen sich die Ergebnisse vornehmlich qualitativer Forschung zur Delegation schriftbezogener Aufgaben (Egloff 1997; Thériault 2016; Thompson 2015; Riekmann et al. 2016) auf Basis quantitativer Ergebnisse unterfüttern.

Auch bestimmte Formalia wie etwa die Anmeldung zur Schule oder die Beantragung von Eltern- und Kindergeld werden von gering literalisierten Erwachsenen seltener selbst ausgefüllt als von höher literalisierten Erwachsenen. Auffällig ist der Unterschied zwischen den sozialen Geschlechtern, der für beide Vergleichsgruppen gilt. Erwachsene weiblichen Geschlechts kümmern sich häufiger um Anträge, die im Zusammenhang mit Kindern gestellt werden müssen. Anträge bei den Sozialbehörden stellen für gering literalisierte Erwachsene ebenfalls eine Hürde dar. Mehr als die Hälfte der gering literalisierten Erwachsenen nimmt die Unterstützung einer anderen Person beim Ausfüllen in Anspruch. Dies unterstreicht die Bedeutung persönlicher Unterstützungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit öffentlichen Verwaltungen. Tendenzen zu einem stärkeren E-Government (Smythe 2018) implizieren hingegen eine zunehmende Substituierung persönlicher Kontakte durch automatisierte und entpersonalisierte Prozesse. Formulare in öffentlichen Verwaltungsprozessen stellen allerdings auch für fast jede vierte Person mit höherer Literalität eine Herausforderung dar. Eine weitere Verbreitung von sprachlich einfach gehaltenen und in Alltagssprache übertragenen Formularen könnte Antragsteller*innen davon entlasten, auf Unterstützung zurückgreifen zu müssen.

Literale Praktiken im Zusammenhang mit Kindern werden in der Forschung zum Home Literacy Environment als familiäre Prozessmerkmale betrachtet, die sich positiv auf die Literalitätsentwicklung der jüngeren Generation auswirken können. Entsprechende Praktiken werden von gering literalisierten Erwachsenen insgesamt seltener ausgeübt als von höher literalisierten Personen. Dennoch sind gering literalisierte Erwachsene beim Vorlesen oder bei der Unterstützung der Vorbereitung von Klassenarbeiten mehrheitlich durchaus aktiv. Eine Ausnahme bildet der gemeinsame Besuch von Bibliotheken. Hier übt eine Mehrheit der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben diese Praktik nicht aus. Dieses Ergebnis kann auf eine milieuspezifische Unterschiedlichkeit von Praktiken hinweisen (Pape 2018), die auf Basis rein quantitativer Daten nicht belegbar ist. Limitierend wirkt an dieser Stelle auch die geringe Fallanzahl, die sich für Detailfragen trotz des großen Gesamtsamples der Studie ergibt. Aussagen etwa zur Häufigkeit familialer Aktivitäten in Abhängigkeit einzelner Alpha-Levels können daher nicht getroffen werden. Qualitative Anschlussforschung erscheint an dieser Stelle Erfolg versprechend.

Die Ergebnisse könnten dahin gehend interpretiert werden, dass eine Mehrheit der Erwachsenen mit geringer Literalität die Ambition hat, literale Praktiken zusammen mit den im Haushalt lebenden Kindern auszuüben. Programme im Kontext

der Familienbildung, die zum Ziel haben, Literalität generationenübergreifend zu stärken, könnten genau diese Ambitionen der Erwachsenen aufnehmen und weiter unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323–407.
- Bothe, Joachim (Hrsg.) (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann.
- Büchner, Peter; Brake, Anna (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. In: *ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2), S. 197–213.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, Simone C.; Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Eichner, Klaus; Renn, Heinz; Stelzig, Sabina; Buddeberg, Klaus (2004): Familie in Hamburg. Studie über die Situation von Familien in Hamburg. Universität Hamburg.
- Follmer, Robert; Gruschwitz, Dana (2018): Mobilität in Deutschland. MID Kurzreport. Verkehrsaufkommen – Struktur – Trends. Hrsg. v. infas, DLR, IVT, infas 360. Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur. Bonn, Berlin (FE-Nr. 70.904/15). Online verfügbar unter www.mobilitaet-in-deutschland.de/pdf/infas_Mobilitaet_in_Deutschland_2017_Kurzreport.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Fuhs, Burkhard (2007): Zur Geschichte der Familie. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–35.
- Giese, Heinz W. (1987): Warum wird der Analphabetismus gerade heute zu einem Problem? In: Heiko Balhorn und Hans Brügelmann (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 260–266.

- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Hobler, Dietmar; Klenner, Christina; Pfahl, Svenja; Sopp, Peter; Wagner, Alexandra (2017): Wer leistet unbezahlte Arbeit? Hausarbeit, Kindererziehung und Pflege im Geschlechtervergleich. Aktuelle Auswertungen aus dem WSI GenderDatenPortal. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (wsi Report, 35). Online verfügbar unter www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_35_2017.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 169–201.
- McElvany, Nele (2011): Familiäre Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz und Effektivität systematischer Förderung. In: Joachim Bothe (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann, S. 62–71.
- McElvany, Nele; Becker, Michael; Lüdtke, Oliver (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 41 (3), S. 121–131. DOI: 10.1026/0049-8637.41.3.121.
- Nickel, Sven (2011a): Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In: Joachim Bothe (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann, S. 16–30.
- Nickel, Sven (2011b): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 35 (3), S. 53–77.
- Niklas, Frank; Schneider, Wolfgang (2010): Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. In: *ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30 (2), S. 149–165.
- OECD (Hrsg.) (2013): PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). Online verfügbar unter www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264201156-en.pdf?expires=1569920858&id=id&accname=ocid49017929&checksum=CA2C10665828A6C364F99BD5AA3BF450, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- OECD (2016): Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies. OECD Publishing. Paris. Online verfügbar unter www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann.

Peuckert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Jutta Ecarius (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 36–56.

Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 166–186.

Riekmann, Wibke (2016): Typen von Mitwisserschaft. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 79–106.

Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann.

Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV). Bonn.

Smythe, Suzanne (2018): Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. In: *Adult Education Quarterly* 68 (3), S. 197–214. DOI: 10.1177/0741713618766645.

Thériault, Virginie (2016): Literacy mediation as a form of powerful literacies in community-based organisations working with young people in a situation of precarity. In: *Ethnography and Education* 11 (2), S. 158–173. DOI: 10.1080/17457823.2015.1101384.

Thompson, Sally (2015): Literacy mediation in Neighbourhood Houses. In: *Australian Journal of Adult Learning* 55 (3), S. 477–495.

Wagner, Harald; Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Johanna Schneider, Ullrich Gintzel und Harald Wagner (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 47–62.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Personen, die eine Fahrerlaubnis besitzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	147
Tab. 2	Personen, die ausgewählte Verkehrsmittel regelmäßig (d.h. mindestens einmal pro Woche) oder mindestens monatlich nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	148
Tab. 3	Personen, die ausgewählte Verkehrsmittel nie nutzen, nach Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich)	149
Tab. 4	Häufige („häufig“ oder „eher häufig“) Art des Erwerbs von Fahrkarten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) ..	150

Tab. 5	Im Internet Adressen, Wegbeschreibungen oder Stadtpläne nachschlagen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	151
Tab. 6	Wer sich im Haushalt der Befragten um den Schriftverkehr kümmert nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich) . .	152
Tab. 7	Wer den Antrag zur Anmeldung in einer Kindertagesstätte oder in einem Kindergarten ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich)	153
Tab. 8	Wer den Antrag zur Anmeldung zur Grundschule oder zur weiterführenden Schule ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich)	154
Tab. 9	Wer den Antrag für das Eltern- oder Erziehungsgeld ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich)	155
Tab. 10	Wer den Antrag für das Kindergeld ausgefüllt hat nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; Mehrfachnennungen möglich)	156
Tab. 11	Anträge bei Sozialbehörden ausgefüllt nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	156
Tab. 12	Anträge bei den Sozialbehörden selbstständig oder mit Unterstützung ausgefüllt nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	157
Tab. 13	Vorlesen von Büchern nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	158
Tab. 14	Hilfe bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	159
Tab. 15	Gemeinsamer Besuch von Bibliotheken, Stadtbüchereien oder öffentlichen Bücherhallen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	160
Tab. 16	Eigenständiger Besuch des Kindes/der Kinder von Bibliotheken, Stadtbüchereien oder öffentlichen Bücherhallen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	161

Literalität und Arbeit

CHRISTOPHER STAMMER

Gliederung

1	Einleitung	167
2	Weiter Arbeitsbegriff und der Zusammenhang von Arbeit und Gesundheit	168
3	Ergebnisse	169
3.1	Charakteristik der Erwerbstätigkeit gering literalisierter Erwachsener	169
3.2	Arbeitsbezogene Praktiken	180
3.2.1	Schriftliche arbeitsbezogene Praktiken	180
3.2.2	Nicht schriftliche arbeitsbezogene Praktiken	182
3.3	Arbeitszufriedenheit	183
3.4	Einstellungen gegenüber Arbeit	186
3.5	Subjektive Wahrnehmung angemessener Gratifikationen	187
4	Fazit: Erwerbstätigkeit mit Einschränkungen	190
	Literaturverzeichnis	191
	Abbildungsverzeichnis	194
	Tabellenverzeichnis	194

1 Einleitung

LEO 2018 geht der Frage nach Teilhabemöglichkeiten gering literalisierter Erwachsener nach. Die Teilhabe an Erwerbstätigkeit erfährt daher entsprechende Bedeutung. Die leo. – Level-One Studie (LEO 2010) überraschte die Öffentlichkeit nicht allein durch die hohe Zahl von 7,5 Millionen gering literalisierten Erwachsenen, sondern auch durch die hohe Erwerbsquote von 56,9 Prozent unter den gering literalisierten Erwachsenen. Die Erwerbsquote liegt im Jahr 2018 bei 62,3 Prozent. So beeindruckend diese relativ hohe Quote von Erwerbstätigkeit unter Bedingungen geringer Lese- und Schreibkompetenz ist, zeichnet diese nur einen Teil des Sachverhaltes nach. In LEO 2010 bleibt zunächst unbeantwortet, welchen Charakter die Erwerbstätigkeit gering literalisierter Erwachsener hat, das gilt auch für die Einstellung zur Arbeit, zur gefühlten Arbeitsplatzsicherheit oder zur Sorge, den Arbeitsplatz zu verlieren. In LEO 2018 wurden daher Antworten zu diesen Aspekten erfasst, um ein umfassenderes Bild von der Erwerbstätigkeit gering literalisierter Erwachsener zu erhalten.

Der Beitrag geht zunächst auf den gewählten Begriff von Arbeit ein und zeigt auf, dass zwischen Arbeit und Gesundheit ein Zusammenhang besteht. Anschlie-

ßend werden die Ergebnisse vorgestellt. Hierbei werden zu Beginn grundlegende Charakteristika, wie der Erwerbsstatus, berichtet. Im weiteren Verlauf folgen Ergebnisse zu arbeitsbezogenen Praktiken, zur Arbeitszufriedenheit, zu Einstellungen gegenüber Arbeit und zur subjektiven Wahrnehmung angemessener Gratifikation. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert.

2 Weiter Arbeitsbegriff und der Zusammenhang von Arbeit und Gesundheit

Mit Arbeit wird gemeinhin in erster Linie Erwerbsarbeit assoziiert (Bonna 2018). Ob jemand einer Erwerbsarbeit nachgeht, beeinflusst die eigene gesellschaftliche Stellung. Das gilt auch für die Art der Erwerbstätigkeit (Aßländer 2005; Bonna 2018). Erwerbsarbeit kommen zwei Funktionen zu. Dies ist zum einen die ökonomische Funktion, die neben der Existenzsicherung auch das Konsumverhalten und damit einhergehend Zugang zu Statussymbolen umfasst (Bonna 2018). Zum anderen handelt es sich um eine psychosoziale Funktion (Semmer und Meier 2014). So ist Erwerbsarbeit über das reine Geldverdienen hinaus sinnstiftend (Pätzold und Wahle 2013) und identitätsbildend (Semmer und Meier 2014). Das Individuum entwickelt Fähigkeiten und Kenntnisse bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben sowie im Kontakt mit Kolleg*innen. Durch die erbrachten Arbeitsleistungen und die Kooperation mit anderen Menschen erfährt das Individuum soziale Anerkennung (ebd.).

Unentgeltliche Arbeitsformen wie ehrenamtliche Arbeit, Hausarbeit und Pflege von Angehörigen finden in der Diskussion um Arbeit zunehmende Beachtung (Bonna 2018). Bereits 1996 hatte Heinz Dederich Arbeit auf einer sehr allgemeinen Ebene definiert als „zielgerichtetes, planmäßiges Handeln in unterschiedlichen Lebenssituationen“ (1996, S. 2). Bei der Konzeption des in LEO 2018 eingesetzten Hintergrundfragebogens wurden entsprechende Fragen, beispielsweise zu ehrenamtlicher Tätigkeit und Pflege von Angehörigen, berücksichtigt. Darüber hinaus wurde ein Teil der arbeitsbezogenen Fragen auch Nichterwerbstätigen gestellt. Mit der Erweiterung auf Nichterwerbstätige bedient die LEO-Studie 2018 einen umfassenderen Begriff von Arbeit, der über Erwerbsarbeit hinausgeht.

Das Individuum wird im Zusammenhang mit Arbeit stetig mit Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert. Hierzu zählen die Entgrenzung der Arbeit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse (Goebel und Kottwitz 2018; Crouch 2019), (Langzeit-)Arbeitslosigkeit (Bonna 2018) und der relative Bedeutungsverlust der Normalerwerbsbiografie (Bolder 2004). Die Bedeutung von Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit Arbeit konnte Heike Solga (2013) in einer Sekundäranalyse von Daten aus der PIAAC-Studie (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) belegen. Demnach müssen nahezu alle Arbeitnehmer*innen am Arbeitsplatz lesen und schreiben. Lesen ist bei 95 Prozent und Schreiben bei 88 Prozent der Arbeitnehmer*innen erforderlich (ebd., S. 15).

Arbeit hat einen Einfluss auf die persönliche Gesundheit (WHO 1986). Das betrifft zum einen körperlich stark belastende Arbeitsumgebungen, wie sie etwa im Baugewerbe, aber auch im Dienstleistungssektor (z. B. dauerhaft sitzende Arbeitsposition) herrschen. Zum anderen wirken sich psychische Belastungen in Verbindung mit Arbeit auf die Gesundheit aus. Mit dem Wandel der Arbeitswelt von überwiegend verarbeitender Industrie hin zur Dienstleistungsgesellschaft sowie dem stets fortschreitenden Einsatz von digitalen und automatisierten Hilfsmitteln (Böving et al. 2018) ändern sich die psychischen und physischen Anforderungen an Arbeitnehmer*innen.

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Johannes Siegrist (2015) befasst sich mit dem Einfluss psychischer Arbeitsbelastung auf die Gesundheit. Kern des Modells ist der Tauschprozess von Arbeitseinsatz gegen Lohn oder Gehalt, aber auch gegen berufliche Aufstiegschancen, Arbeitsplatzsicherheit und Wertschätzung der eigenen Leistung durch andere, in der Regel durch Vorgesetzte. Wird allerdings der Arbeitseinsatz nicht mit einer subjektiv angemessenen Gegenleistung belohnt, ist der „Grundsatz der *Tauschgerechtigkeit*“ (ebd., S. 21, Hervorhebung im Original) verletzt. Als Reaktion auf das Ungleichgewicht von Leistung und Gegenleistung empfindet das Individuum eine Gratifikationskrise, in deren Folge Stressreaktionen möglich sind, die das Risiko für das Auftreten einer stressassoziierten Erkrankung erhöhen. Der Zusammenhang zwischen Arbeitsstatus, Einkommen und formaler Bildung mit dem Sterberisiko wurde von Pavel Grigoriev et al. beschrieben (2019).

3 Ergebnisse

Einige der vorgestellten Ergebnisse beziehen sich nicht auf das gesamte Sample der Studie, sondern auf verschiedene Subgruppen, z. B. nur auf Erwerbstätige, nur auf arbeitslose Erwachsene oder nur auf Personen, die sich selbst als Angestellte oder als Arbeiter*innen beschreiben. Daraus resultieren in einzelnen Fällen geringe Fallzahlen der Subgruppen.

3.1 Charakteristik der Erwerbstätigkeit gering literalisierter Erwachsener

Der Anteil der gering literalisierten Erwachsenen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, beträgt 62,3 Prozent. Unter höher literalisierten Erwachsenen – also den Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf dem Alpha-Level 4 oder darüber – ist der Anteil der Erwerbstätigen erwartungsgemäß höher und beträgt 77,3 Prozent (Tabelle 1). Im Jahr 2010 hatte der Anteil der erwerbstätigen gering literalisierten Erwachsenen 56,9 Prozent betragen (Grotluschen 2012, S. 141).

Arbeitslos sind 12,9 Prozent der Erwachsenen mit geringer Literalität. Damit sind anteilig mehr als dreimal so viele gering literalisierte Erwachsene von Arbeitslosigkeit betroffen als Personen mit höherer Literalität (3,9 %). Der Anteil der Personen mit geringer Literalität, die arbeitslos sind, hat sich von 2010 nach 2018 verringert. 2010 waren noch 16,7 Prozent der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen

und Schreiben arbeitslos (Grotlüschen 2012, S.141). Von den höher literalisierten Erwachsenen waren 6,0 Prozent arbeitslos. Als Hausfrau*mann bezeichnen sich 8,1 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen (höher literalisiert: 3,3%). Im Rahmen der LEO-Studie 2010 hatten sich 9,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen als Hausfrau*mann beschrieben (ebd.) und 5,8 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen.

Tabelle 1: Erwerbsstatus nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
erwerbstätig	49,9	53,6	67,0	74,4	78,1	75,5	62,3	77,3	sig.
arbeitslos	27,9	16,0	10,4	6,2	3,2	5,0	12,9	3,9	sig.
erwerbsunfähig	1,5	5,0	2,9	1,9	0,8	1,3	3,4	1,0	sig.
Hausfrau*mann	4,9	12,0	6,8	4,7	2,9	3,9	8,1	3,3	sig.
in Elternzeit	0,0	1,0	1,7	1,6	2,6	2,3	1,4	2,4	n.s.
Rentner*in/ Pensionär*in	4,4	5,5	5,7	5,3	4,0	4,4	5,6	4,3	n.s.
in Ausbildung	1,4	3,0	2,6	4,4	7,5	6,3	2,7	6,8	sig.
Sonstiges	10,0	3,8	2,8	1,3	0,9	1,3	3,4	1,0	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	n.s.
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Personen weiblichen Geschlechts sind seltener erwerbstätig als Personen männlichen Geschlechts. Die Erwerbsquote lag 2017 für Personen weiblichen Geschlechts bei 74 Prozent und für Personen männlichen Geschlechts bei 82,4 Prozent (Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 6). Es stellt sich die Frage, ob die Unterschiede zwischen den sozialen Geschlechtern ebenfalls in Verbindung mit literalen Kompetenzen anzutreffen sind. Leo 2018 zeigt, dass Personen weiblichen Geschlechts unabhängig von den literalen Kompetenzen in einem geringeren Umfang erwerbstätig sind als Erwachsene männlichen Geschlechts. Gering literalisierte Erwachsene weiblichen Geschlechts sind zu 56,3 Prozent erwerbstätig (höher literalisiert: 72,7%). Von den Erwachsenen männlichen Geschlechts mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben gehen 66,6 Prozent einer Erwerbstätigkeit nach (höher literalisiert: 81,9%). Zudem weisen beide Vergleichsgruppen eine ungefähr gleiche Differenz an Prozentpunkten zwischen den sozialen Geschlechtern auf.

Im Verständnis eines weiten Arbeitsbegriffs, der auch unentgeltliche Pflege und Betreuung von Kindern, Familienangehörigen oder Bekannten (unentgeltliche Care-Arbeit) als Ausprägung von Arbeit interpretiert, bedarf diese Aufstellung nach Erwerbsgruppen einer Ergänzung. Zehn Prozent der gering literalisierten Erwachsenen pflegen oder betreuen unentgeltlich Menschen aus dem Familien- oder Bekanntenkreis. Mit 9,5 Prozent ist der Anteil unter den höher literalisierten Erwachsenen unwesentlich geringer. Die überwiegende Anzahl derjenigen Personen, die Pflege- oder Betreuungsaufgaben verrichten, gehen zudem einer Erwerbsarbeit nach. Innerhalb der Gruppe der gering literalisierten Menschen, die Care-Arbeit übernehmen, sind 52,1 Prozent in Voll- oder Teilzeit erwerbstätig (höher literalisiert: 72,8 %; alle pflegenden Personen, die erwerbstätig sind: 70,2 %).

Tabelle 2: Derzeit unentgeltliche Pflege oder Betreuung von z. B. Kindern, Familienangehörigen oder Bekannten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	1,6	8,3	11,3	9,8	9,4	9,6	10,0	9,5	n.s.
nein	97,4	91,0	88,6	90,0	90,5	90,3	89,7	90,4	n.s.
keine Angabe	0,9	0,7	0,1	0,1	0,0	0,1	0,3	0,1	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

In der Einordnung der beruflichen Stellung zeigen sich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von den literalen Kompetenzen der Erwerbstätigen (Tabelle 3). Das betrifft vor allem den Anteil derjenigen, die sich selbst als Arbeiter*in bezeichnen. Von den gering literalisierten Erwerbstätigen bezeichnen sich 40,1 Prozent selbst als Arbeiter*in, von den Erwerbstätigen mit höherer Literalität lediglich 12,0 Prozent. Als Angestellte*r bezeichnen sich 45,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen (höher literalisiert: 63,9 %). Von den gering literalisierten Erwerbstätigen sind 7,2 Prozent geringfügig beschäftigt (höher literalisiert: 5,1 %).¹

Die weitere Ausdifferenzierung der Arbeiter*innen nach Qualifikationsebenen (Tabelle 4) zeigt, dass 73,4 Prozent der gering literalisierten Arbeiter*innen ungelehrt oder angelernt sind. Geringer ist der Anteil der un- oder angelernten Arbeiter*innen mit höherer Lese- und Schreibkompetenz (47,9 %). Facharbeiter*innen,

¹ Die Einordnung in die Kategorie der geringfügig Beschäftigten wurde analog zum *Adult Education Survey* (AES) für die LEO-Studie 2018 neu erfasst. Für die LEO-Studie 2010 ist eine solche Differenzierung nicht vorhanden. Daher sind die Ergebnisse der beiden Erhebungsjahre nur bedingt vergleichbar. Die Kategorien „Arbeiter*in“ und „Angestellte*r“ obliegen einem zeitlichen Wandel, sowohl in Bezug auf ihre Definition als auch auf die subjektive Zuordnung. Aus diesem Grund ist auch hier beim Vergleich der Ergebnisse beider Studien entsprechende Zurückhaltung geboten.

d. h. mit abgeschlossener Ausbildung, sind 26,6 Prozent der gering literalisierten Arbeiter*innen und 48,1 Prozent der höher literalisierten Arbeiter*innen.

Tabelle 3: Berufliche Stellung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
geringfügig beschäftigt ⁺	0,4	6,4	7,9	5,8	4,9	5,3	7,2	5,1	n.s.
Arbeiter*in	77,3	45,9	36,0	21,8	9,2	14,8	40,1	12,0	sig.
Angestellte*r	22,4	40,3	48,6	59,0	65,3	62,1	45,5	63,9	sig.
Beamter*in (einschl. Richter*in, Berufssol- dat*in)	0,0	0,2	0,4	2,8	9,3	7,1	0,4	7,8	sig.
Selbständige*r	0,0	6,8	6,6	10,1	11,0	10,4	6,3	10,8	sig.
mithelfende*r Familienangehörige*r	0,0	0,4	0,3	0,2	0,1	0,2	0,3	0,2	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende beruflich tätige Erwachsene (18–64 Jahre) ohne Azubis* und Praktikant*innen, n = 4.597; ⁺ Minijob bzw. 450-€-Job oder kurzfristig beschäftigt mit höchstens 50 Arbeitstagen im Jahr; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 4: Qualifikationsebene der Arbeiter*innen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
Ungelernte	51,3	27,0	20,4	10,7	10,7	14,5	24,8	10,7	sig.
Angelernte	48,0	50,7	47,8	42,3	33,7	40,3	48,6	37,2	sig.
Facharbeiter*in	0,6	22,3	31,7	44,6	50,6	42,3	26,6	48,1	sig.
als Meister*in/ Techniker*in	0,0	0,0	0,1	1,7	3,8	2,2	0,1	3,0	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,0	0,6	1,3	0,7	0,0	1,0	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende erwachsene Arbeiter*innen (18–64 Jahre), n = 580; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Mehr als die Hälfte der gering literalisierten Angestellten (Tabelle 5) sind ausführende Angestellte (z. B. Verkäufer*innen oder Schreibkräfte). Auf dieser Qualifikationsebene befinden sich 53,3 Prozent. Höher literalisierte Angestellte sind zu 27,3 Prozent ausführende Angestellte. Ab der Ebene qualifizierter Angestellter kehren sich diese Proportionen um. 35,9 Prozent der gering literalisierten Angestellten und 52,2 Prozent der höher literalisierten Angestellten sind qualifizierte Angestellte. Den höheren Angestellten (z. B. wissenschaftliche Mitarbeitende, Abteilungsleitende) lassen sich noch 9,3 Prozent der Gruppe der gering literalisierten Personen zuordnen (höher literalisiert: 19,7%). Dass von den Angestellten mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben rund jede zehnte Person als höhere Angestellte tätig ist, mag ebenso verwundern wie die hohe Anzahl der Facharbeiter*innen.

Tabelle 5: Qualifikationsebene der Angestellten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ausführende Angestellte	100,0	52,3	52,6	39,8	24,0	29,3	53,3	27,3	sig.
qualifizierte Angestellte	0,0	35,0	37,0	46,4	53,7	50,9	35,9	52,2	sig.
höhere Angestellte	0,0	11,9	8,8	12,8	21,6	18,9	9,3	19,7	sig.
keine Angabe	0,0	0,7	1,7	1,1	0,7	0,8	1,5	0,8	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende erwachsene Angestellte (18–64 Jahre), $n = 3.216$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 6: Art des Betriebes nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
öffentlicher Dienst	13,7	8,7	12,8	15,6	26,5	22,9	11,9	24,1	sig.
gemeinnütziger Verband	8,4	2,0	3,0	4,6	6,4	5,7	3,0	6,0	n.s.
Wirtschaftsbetrieb	77,9	88,7	81,8	77,0	65,2	69,4	83,3	67,9	sig.
weiß nicht/keine Angabe	0,0	0,6	2,4	2,8	1,9	2,1	1,9	2,1	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende derzeit beruflich tätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 4.751$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Die hohen Anteile von Arbeiter*innen unter gering literalisierten Erwerbstätigen spiegeln sich in den Ergebnissen zur Frage nach der Art des Betriebes wider. Der mit 83,3 Prozent überwiegende Anteil der erwerbstätigen gering literalisierten Erwachsenen ist in einem Wirtschaftsbetrieb angestellt (höher literalisiert: 67,9 %). Le-

diglich 11,9 Prozent sind im öffentlichen Dienst beschäftigt (höher literalisiert: 24,1 %).

Mit dem höheren Anteil gering literalisierter Erwachsener, die sich selbst als Arbeiter*innen bezeichnen, geht einher, dass die Qualifikationsanforderungen in den beruflichen Positionen gering literalisierter Erwachsener im Durchschnitt geringer sind als in der höher literalisierten Vergleichsgruppe (Tabelle 7). Mit 46,9 Prozent geben etwas weniger als die Hälfte der gering literalisierten Erwerbstätigen an, dass für die ausgeübte Tätigkeit keine Ausbildung erforderlich war (höher literalisiert: 20,3 %).

Tabelle 7: Erforderliche Aus- oder Weiterbildung für den Beruf nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
keine Ausbildung erforderlich	76,2	51,9	43,5	29,1	17,8	23,0	46,9	20,3	sig.
beruflicher Ausbildungsabschluss	22,9	38,0	44,7	50,6	45,4	46,1	42,1	46,5	n.s.
Fortbildungsabschluss, z. B. Meister*in, Techniker*in; sonstiger Fachschulabschluss	0,0	7,9	6,4	10,0	11,2	10,5	6,5	10,9	sig.
Hochschulabschluss (Fachhochschule oder Universität)	0,0	1,5	4,8	9,9	25,1	20,0	3,8	21,8	sig.
weiß nicht/keine Angabe	0,9	0,7	0,7	0,4	0,5	0,5	0,7	0,4	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende beruflich tätige Erwachsene (18–64 Jahre) ohne Azubis und Praktikant*innen, $n = 4.597$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Bei 42,1 Prozent der gering literalisierten Erwerbstätigen wird in der Regel ein beruflicher Ausbildungsabschluss für die derzeit ausgeübte Stelle verlangt (höher literalisiert: 46,5 %). 16,1 Prozent der gering literalisierten Erwerbstätigen, die einer Beschäftigung nachgehen, für die eigentlich eine berufliche Ausbildung erforderlich ist, verfügen nach eigenen Angaben über keine Ausbildung (höher literalisiert: 6,5 %; alle Erwerbstätigen mit einer Beschäftigung, die regelhaft eine berufliche Ausbildung erfordert: 7,3 %). Interviews mit Teilnehmenden an Lese- und Schreibkursen im Rahmen der GRAWIRA-Studie (Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit) belegen, dass Aufstiegskarrieren für Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben möglich sind (Thielen 2013). Einzelne Teilnehmende haben „be-

eindruckende Aufstiegskarrieren gemeistert und durchaus verantwortungsvolle Positionen erreicht [...] (z. B. als Schichtleiter, Lagerleitung)“ (ebd., S. 213).

Kumuliert 10,3 Prozent der Personen auf den unteren Kompetenzlevels haben eine Stelle inne, für die ein Fortbildungsabschluss (z. B. Meister*in), ein Fachschulabschluss oder ein Hochschulabschluss benötigt wird (höher literalisiert: 32,7%).

Im erlernten Beruf arbeiten 40 Prozent der Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (Tabelle 8). Weiterhin dem erlernten Beruf gehen hingegen 61,5 Prozent der höher literalisierten Erwerbstätigen nach. Bei der Kontrolle auf die Herkunftssprache zeigt sich, dass gering literalisierte Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch nur zu 29,9 Prozent im erlernten Beruf tätig sind (höher literalisiert: 52,5%; alle beruflich Tätigen mit anderer Herkunftssprache als Deutsch: 43,6%). Von den gering literalisierten Personen mit der Herkunftssprache Deutsch arbeiten 49,1 Prozent im erlernten Beruf (höher literalisiert: 62,3%; alle beruflich Tätigen mit Herkunftssprache Deutsch: 61,5%). Möglich ist, dass aufgrund sprachlicher Unsicherheit oder Schwierigkeiten in der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse Personen mit einer anderen Herkunftssprache ihre im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen nicht in Deutschland ausüben können.

Tabelle 8: Derzeitige Tätigkeit entspricht dem erlernten Beruf nach Alpha-Levels (in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	9,2	37,0	42,9	52,6	64,1	59,4	40,0	61,5	sig.
nein	90,8	59,3	52,0	45,9	35,2	39,4	55,4	37,6	sig.
keine Angabe	0,0	3,7	5,1	1,5	0,6	1,2	4,6	0,8	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende beruflich tätige Erwachsene (18–64 Jahre) ohne Azubis* und Praktikant*innen, n = 4.597. Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Gering literalisierte Erwerbstätige sind in einem hohen Maße als an- oder ungelernete Arbeiter*innen oder ausführende Angestellte beschäftigt. Die Betrachtung der Berufsgruppen, in denen überproportional häufig gering literalisierte Erwerbstätige beschäftigt sind, bestätigt dieses Ergebnis. Die Einordnung der Berufsgruppen erfolgte anhand der Internationalen Standardklassifikation der Berufe ISCO (International Standard Classification of Occupations) in der Version ISCO-08. Für die Darstellung in Abbildung 1 werden zum einen Berufsgruppen berücksichtigt, in denen eine Mindestanzahl an gering literalisierten Erwachsenen tätig ist (n = 20 im gewichteten Sample). Zum anderen werden nur solche Berufsgruppen dargestellt, in denen mehr als 12,1 Prozent der Beschäftigten gering literalisiert sind – also überproportional betroffene Berufsgruppen. Die Berufsgruppe mit dem höchsten Anteil von gering literalisierten Erwerbstätigen ist die der Hilfskräfte in der Nahrungsmittel-

telzubereitung (z. B. Küchenhilfen oder Zubereiter*innen von Fastfood). Von den Beschäftigten in dieser Berufsgruppe haben 46,5 Prozent Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in der deutschen Schriftsprache. Innerhalb der Berufsgruppe des Reinigungspersonals und Hilfskräfte im Bereich Reinigung verfügen 29,5 Prozent über geringe Literalität. Unter den Bediener*innen von stationären Anlagen und Maschinen erreichen 29,3 Prozent lediglich ein geringes Schriftsprachniveau. Etliche der aufgeführten Berufsgruppen haben eine starke physische Komponente, wie etwa Bau- und Ausbaufachkräfte oder Hilfsarbeiter*innen im Bergbau, Bau, Warenherstellung und im Transportwesen sowie auch Tätigkeiten als Reinigungspersonal. So könnten Personen mit geringen literalen Kompetenzen zum einen auf überwiegend physische Tätigkeiten ausweichen, um wenig in Berührung mit Schrift im Arbeitsumfeld zu kommen. Zum anderen könnten gering literalisierte Personen in solche Tätigkeiten mit wenig Berührung zur Schrift abgedrängt werden. Dass derlei physisch belastende Berufe nicht nur ein Risiko für die Gesundheit darstellen (Döbert 2013), sondern auch nicht von allen Arbeitnehmer*innen bis zum Renteneintritt ausgeübt werden können, stellt ein Risiko für die Alterssicherung nach dem Erwerbsleben dar (vgl. Thielen 2013).



Abbildung 1: Berufsgruppen mit überdurchschnittlichem Anteil gering literalisierter Beschäftigter (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

Basis: Deutsch sprechende beruflich tätige Erwachsene (18–64 Jahre) ohne Azubis und Praktikant*innen, die Angaben zum Beruf gemacht haben, n = 5.515, gewichtet.

Während sich der Charakter der Beschäftigung gering literalisierter Erwachsener an diversen Stellen von der Beschäftigung höher literalisierter Erwachsener unterscheidet, gilt dies nicht für die Frage der Befristung von Beschäftigung. Unabhängig vom literalen Kompetenzniveau liegt der Anteil der Arbeitnehmer*innen mit einem befristeten Arbeitsvertrag bei 13,0 Prozent (Tabelle 9). Eine unbefristete Anstellung haben 85,9 Prozent aller Arbeitnehmer*innen. Vertrags-, Zeit- oder Leiharbeit spielen eine marginale Rolle.²

Tabelle 9: Art des Arbeitsvertrages nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
befristeter Arbeitsvertrag	40,9	13,6	11,6	12,1	13,2	12,9	13,0	12,9	n.s.
unbefristeter Arbeitsvertrag	59,1	85,1	87,4	86,1	85,5	85,7	85,9	85,6	n.s.
Vertrag einer Zeit- oder Leiharbeiterfirma oder Honorarvertrag	0,0	1,3	0,9	1,4	1,1	1,2	0,9	1,2	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,1	0,5	0,2	0,2	0,1	0,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit einem schriftlichen Arbeitsvertrag, n = 3.997; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Auch die Anzahl der Arbeitgeber*innen in den letzten fünf Jahren weicht bei beiden literalen Gruppen nicht signifikant voneinander ab. Während von den gering literalisierten Arbeitnehmer*innen 59,3 Prozent in diesem Zeitraum bei einem*einer einzigen Arbeitgeber*in beschäftigt waren, sind dies 62,5 Prozent der höher literalisierten Erwerbstätigen. Die lange Verweildauer bei einem*einer Arbeitgeber*in findet sich auch in Interviews mit Teilnehmenden von Lese- und Schreibkursen wieder. „Die Befragten berichten von langen Beschäftigungsverhältnissen, sodass Betriebszugehörigkeiten von mehr als zehn Jahren keine Seltenheit sind“ (Thielen 2013, S. 213). Je rund ein Viertel aus den beiden Bevölkerungsgruppen war in den letzten fünf Jahren bei zwei, drei oder vier Arbeitgeber*innen angestellt.

2 In LEO 2010 wurde ebenfalls die Art des Arbeitsvertrags erfragt und berichtet (Grotlüschen 2012, S. 159). In LEO 2018 wurde die Frage jedoch nur denjenigen Personen gestellt, die tatsächlich über einen schriftlichen Arbeitsvertrag verfügen. Daher sind die Ergebnisse beider Studien an dieser Stelle nicht direkt vergleichbar.

Tabelle 10: Anzahl der Arbeitgeber der letzten fünf Jahre nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
ein*eine Arbeitgeber*in	82,9	59,2	57,5	60,6	63,0	62,1	59,3	62,5	n.s.
zwei, drei oder vier Arbeitgeber*innen	11,3	22,5	26,4	25,9	26,1	25,9	24,5	26,0	n.s.
fünf oder mehr Arbeitgeber*innen	1,6	5,0	6,0	3,0	2,6	3,0	5,5	2,7	sig.
keine Arbeitgeber*innen	4,2	12,4	9,5	9,2	7,7	8,3	10,0	8,1	n.s.
keine Angabe	0,1	0,9	0,6	1,2	0,6	0,7	0,6	0,8	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende derzeitige oder früher erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre) und Personen, die keine Angabe gemacht haben bei der Frage nach einer früheren Erwerbstätigkeit, $n = 6.778$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Von den gering literalisierten Erwachsenen sind 12,9 Prozent arbeitslos (2010: 16,7%). Deutlich geringer ist der Anteil der arbeitslosen Erwachsenen unter den höher literalisierten Erwachsenen. In dieser Personengruppe beträgt die Arbeitslosigkeit 3,9 Prozent (2010: 6,0%).

Nicht alle Personen, die arbeitslos sind, erhalten Arbeitslosengeld. Arbeitslosengeld I ist eine Leistung der Arbeitslosenversicherung und wird rechtlich durch das Dritte Buch Sozialgesetzbuch (SGB III) geregelt. Anspruch auf Arbeitslosengeld haben in der Regel Personen, die über einen Mindestzeitraum sozialversicherungspflichtig beschäftigt waren (§ 142 SGB III). Die Bezugsdauer des Arbeitslosengeldes ist zeitlich begrenzt und regelt sich nach der Anzahl der Beitragsjahre und des Alters der Leistungsempfänger*innen (§ 147 SGB III). Das Arbeitslosengeld II, auch als Hartz IV bezeichnet, hingegen ist eine steuerfinanzierte Leistung und wird durch das Zweite Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) geregelt. Anspruchsberechtigt sind Personen, die erwerbsfähig und hilfebedürftig sind (§ 7 SGB II). Daher können auch erwerbstätige Personen, deren Lohn zu gering ist, um den Lebensunterhalt zu decken, das Arbeitslosengeld II beziehen. Zum anderen kann der Fall eintreten, dass arbeitslosen Personen kein Arbeitslosengeld II zusteht. Arbeitslosigkeit ohne Leistungsbezug betrifft 24,3 Prozent der gering literalisierten arbeitslosen Erwachsenen (Tabelle 11). In der Gruppe der höher literalisierten Arbeitslosen erhalten 29,2 Prozent kein Arbeitslosengeld.

Tabelle 11: Erhalt von Arbeitslosengeld nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; in Grau unterlegt, welches Arbeitslosengeld bezogen wird) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
nein	18,8	16,7	30,5	32,8	27,1	27,7	24,3	29,2	n.s.
ja	81,2	83,3	69,1	66,9	72,9	72,2	75,5	70,7	n.s.
davon									
Arbeitslosengeld 1	9,2	18,9	15,2	16,5	30,5	22,4	16,1	25,5	sig.
Arbeitslosengeld 2, auch Hartz IV genannt	90,8	81,1	81,5	83,1	69,2	76,8	82,3	74,1	sig.
weiß nicht/keine Angabe	0,0	0,0	3,3	0,4	0,3	0,8	1,6	0,4	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,4	0,3	0,0	0,1	0,2	0,1	n.s.
Summe (ohne grau hinterlegte Zeilen)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende arbeitslose Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 583$; Abweichung von 100 % aufgrund der nicht ausgewiesenen Kategorien „weiß nicht“ und „keine Angabe“; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Die überwiegende Anzahl der Beziehenden von Arbeitslosengeld erhält das Arbeitslosengeld II. Von den gering literalisierten arbeitslosen Erwachsenen sind dies 82,3 Prozent. Aus der Vergleichsgruppe der höher literalisierten arbeitslosen Erwachsenen erhalten 74,1 Prozent das Arbeitslosengeld II. Gering literalisierte Erwachsene haben somit nicht nur ein höheres Risiko, arbeitslos zu sein, sondern auch ein höheres Risiko, von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen zu sein.

Tabelle 12: Arbeitslosengeld 2 als Aufstockung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
nein	75,2	84,1	92,2	95,3	98,0	96,5	89,3	97,4	sig.
ja	24,8	15,8	7,6	4,6	2,0	3,5	10,6	2,6	sig.
weiß nicht/ keine Angabe	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende nicht arbeitslose Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 6.609$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Arbeitslosengeld II kann auch an Erwerbstätige ausgezahlt werden. Anspruch auf eine entsprechende Leistung haben Personen mit einem Verdienst, der unterhalb des Regelsatzes liegt. Eine Aufstockung des Gehalts mit Arbeitslosengeld II liegt bei 10,6 Prozent der gering literalisierten erwerbstätigen Erwachsenen vor (Tabelle 12). In der entsprechenden Personengruppe mit höherer Literalität beziehen 2,6 Prozent Arbeitslosengeld II zur Ergänzung des geringen Verdienstes.

3.2 Arbeitsbezogene Praktiken

Arbeitsbezogene Praktiken werden in LEO 2018 in schriftliche und nicht schriftliche Praktiken unterschieden. Schriftliche Praktiken umfassen sowohl Lese- als auch Schreibpraktiken.

3.2.1 Schriftliche arbeitsbezogene Praktiken

Der Hintergrund für die Frage nach der schriftlichen Bewerbung ist die Annahme, dass sich geringer literalisierte Erwachsene – die, wie gezeigt wurde, häufig in un- oder angelernten Tätigkeiten beschäftigt sind – direkt bei Betrieben vorstellen. Unabhängig davon, ob Hilfestellung beim Verfassen der Bewerbung gegeben wird, wenden gering literalisierte Personen das Instrument der schriftlichen Bewerbung seltener an als höher literalisierte Personen (Tabelle 13). Von den gering literalisierten Erwachsenen haben sich 50,8 Prozent bereits mindestens einmal schriftlich beworben. Im Vergleich hierzu beträgt der Anteil der höher literalisierten Erwachsenen 67,3 Prozent.

Tabelle 13: Schriftliche Stellenbewerbung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	<i>α 1</i>	<i>α 2</i>	<i>α 3</i>	<i>α 4</i>	über <i>α 4</i>	Ges.- Bev.	<i>α 1–3</i>	<i>α 4 und höher</i>	Sig.
ja	<i>10,1</i>	42,1	57,6	63,6	68,4	65,3	50,8	67,3	sig.
nein	<i>89,9</i>	57,1	41,3	35,0	30,7	33,7	48,3	31,7	sig.
keine Angabe	<i>0,0</i>	<i>0,8</i>	<i>1,1</i>	<i>1,4</i>	<i>0,9</i>	1,0	<i>0,9</i>	1,0	n.s.
Summe	<i>100,0</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Die Stellensuche und damit verbundene Bewerbungen auf eine Stelle erfolgen in zunehmendem Maße online. Den Umgang mit Online-Stellenbörsen trauen sich lediglich 56,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen ohne oder nur mit gewissen Schwierigkeiten zu (siehe Klaus Buddeberg und Anke Grotluschen: Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band). Hier deutet sich ein Ausschlussmechanismus an, denn unter den höher literalisierten Personen trauen sich 86,2 Prozent den Umgang mit Online-Stellenbörsen zu. Dabei steigt die Zahl der

Betriebe, die auf diesem Wege nach Bewerber*innen suchen, weiter an (Czepek et al. 2015; Bossler et al. 2017).

Der Zugang zu Arbeitsstellen ist auch über nicht schriftliche Wege gegeben, beispielsweise über die Nutzung persönlicher Kontakte. Die Stellenerhebung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-Stellenerhebung) befragt quartalsweise Betriebe in Deutschland unter anderem nach offenen Stellen und danach, wie diese besetzt werden. Insbesondere bei kleinen Betrieben (bis 49 Beschäftigte), die mehr als 40 Prozent der Arbeitsplätze in Deutschland stellen, verläuft die Suche und die Besetzung von freien Stellen über Kontakte der eigenen Mitarbeiter*innen beziehungsweise den persönlichen Kontakt zu Interessierten (Bossler et al. 2017). Kursteilnehmende berichten ebenfalls von persönlichen Bezügen oder Kontakten bei der Stellensuche (Thielen 2013). Allerdings sind mit dieser Art der Kontaktaufnahme weitere schriftsprachliche Anforderungen nicht ausgeschlossen, z. B. das Verfassen eines Lebenslaufs.

Ein schriftlicher Arbeitsvertrag muss dem*der Arbeitnehmer*in spätestens einen Monat nach dem Beginn des Arbeitsverhältnisses vorgelegt werden (Nachweisgesetz). Es zeigen sich hinsichtlich der Literalität keine Unterschiede darin, ob ein schriftlicher Arbeitsvertrag vorliegt. Von den gering literalisierten Erwachsenen haben 84,3 Prozent einen schriftlichen Arbeitsvertrag (Tabelle 14). Bei den höher literalisierten Erwachsenen liegt der Anteil bei 85,8 Prozent.

Tabelle 14: Vorliegen eines schriftlichen Arbeitsvertrags nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	67,0	81,3	86,3	86,1	85,7	85,7	84,3	85,8	n.s.
nein	33,0	17,5	11,9	12,7	13,4	13,3	14,1	13,3	n.s.
keine Angabe	0,0	1,2	1,8	1,3	0,8	1,0	1,6	0,9	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 4.751$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

In schriftlichen Arbeitsverträgen sind wichtige Bedingungen festgehalten, die unmittelbaren Einfluss auf die Rechte und Pflichten der Erwerbstätigen haben. Gering literalisierte Arbeitnehmer*innen könnten aufgrund ihrer geringeren Lesekompetenz davon absehen, ihren Arbeitsvertrag zu lesen. Die schriftlich festgehaltenen Arbeitsbedingungen wären für gering literalisierte Arbeitnehmer*innen somit schwieriger nachprüfbar und könnten in Streitfällen nicht eingefordert werden.

Den schriftlichen Arbeitsvertrag haben nach eigener Angabe 80,3 Prozent der gering literalisierten Arbeitnehmer*innen vor dem Unterzeichnen vollständig gelesen (Tabelle 15). Hingegen geben 90,6 Prozent aus der Gruppe der höher literalisier-

ten Erwachsenen an, ihren schriftlichen Arbeitsvertrag vollständig gelesen zu haben. Die hohe Anzahl derjenigen Personen mit geringerer Literalität, die angeben, ihren Arbeitsvertrag gelesen zu haben, überrascht. Eine Möglichkeit ist, dass seitens der interviewten Personen Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit gegeben wurden. Selektives Lesen von hervorgehobenen Passagen des Vertrages kann ebenso eine Erklärung sein wie das gemeinsame Lesen mit einer vertrauten Person. Formale Angelegenheiten, die schriftliche Anforderungen enthalten, werden von geringer literalisierten Erwachsenen oftmals nicht allein, sondern in Verbindung mit vertrauten Personen bearbeitet (siehe Christopher Stammer und Klaus Buddeberg: Literalität in Familie und Alltag, in diesem Band).

Tabelle 15: Vollständiges Lesen des Arbeitsvertrags vor dem Unterzeichnen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	29,5	73,8	84,7	87,0	91,6	89,6	80,3	90,6	sig.
nein	70,5	26,1	14,7	12,7	8,2	10,2	19,1	9,2	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,7	0,3	0,2	0,3	0,5	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit einem schriftlichen Arbeitsvertrag, $n = 3.997$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

3.2.2 Nicht schriftliche arbeitsbezogene Praktiken

Im Jahr 2018 wurden rund 320.000 Verfahren an deutschen Arbeitsgerichten abgeschlossen (Destatis 2019, S. 5). Die überwiegende Mehrheit von mehr als 95 Prozent der Klagen stammt von Arbeitnehmer*innen und Gewerkschaften (ebd., S. 20). Das Wissen um die eigenen Arbeitnehmer*innenrechte ist Voraussetzung, um sich gegen ungerechtfertigtes Verhalten seitens der Arbeitgeber*innen wehren zu können. Mit der Frage danach, ob sich die jeweilige Person schon einmal über Arbeitnehmer*innenrechte informiert hat, soll erfasst werden, ob Wissen über die eigenen Rechte vorhanden ist. Auf welchem Wege die Informationsbeschaffung erfolgte, ist nicht spezifiziert. Die Einordnung dieser Frage in den Bereich der nicht schriftlichen Praktiken erfolgt aufgrund der Annahme, dass Informationen in einem persönlichen Kontakt mit Vertreter*innen von Gewerkschaften oder eines Betriebsrats erfragt werden können. Informationen über die Rechte als Arbeitnehmer*in haben 44,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen eingeholt (Tabelle 16). Deutlich häufiger haben sich höher literalisierte Erwachsene über Arbeitnehmer*innenrechte informiert (68,3 %).

Berufliche Interessenvertretungen verteilen schriftliche Einladungen oder Informationen. Von den gering literalisierten Erwachsenen geben 9,1 Prozent an, entspre-

chende Materialien erhalten zu haben. Unter den höher literalisierten Erwachsenen beträgt der Anteil 21,4 Prozent (siehe Gregor Dutz und Anke Grotluschen: Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band).

Tabelle 16: Einholen von Informationen über Arbeitnehmer*innenrechte nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
ja	6,9	38,1	49,9	63,7	69,7	65,4	44,3	68,3	sig.
nein	89,5	59,5	48,4	35,0	29,4	33,5	53,7	30,7	sig.
keine Angabe	3,6	2,4	1,6	1,3	0,9	1,1	2,0	1,0	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

3.3 Arbeitszufriedenheit

Gemäß dem erweiterten Verständnis des Arbeitsbegriffs bezieht sich die Frage nach der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation auf die gesamte erwachsene Bevölkerung unabhängig davon, ob diese erwerbstätig ist oder nicht. Hausfrauen*männer, arbeitslose Personen und Rentner*innen werden ebenfalls angesprochen, da sie grundsätzlich in Care-Arbeit oder in ein Ehrenamt eingebunden sein können. Sowohl die leo. – Level-One Studie von 2010 (Grotluschen und Riekmann 2012) als auch die aktuelle LEO-Studie von 2018 belegen, dass geringe Literalität nicht grundsätzlich und zwingend von Teilhabe an Arbeit ausschließt. Es stellt sich allerdings die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen geringerer Literalität und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation besteht. Sind die Risiken für gering literalisierte Erwachsene erhöht, von *guter Arbeit* (Holler 2013) ausgeschlossen zu werden?

Tabelle 17: Zufriedenheit mit beruflicher Situation nach Alpha-Levels (11-stufige Skala: 0 sehr unzufrieden bis 10 sehr zufrieden) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
alle Erwachsene	5,5	6,4	6,9	7,6	7,8	7,6	6,7	7,7	sig.
Erwerbstätige*	6,6	7,4	7,5	8,0	8,0	7,9	7,4	8,0	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die für diese Frage einen Wert angegeben haben, n = 6.852; * Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), die für diese Frage einen Wert angegeben haben, n = 4.010; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Tabelle 17 zeigt, dass Erwachsene, denen das Lesen und Schreiben schwerfällt, mit ihrer beruflichen Situation in einem geringeren Maße zufrieden sind als höher literalisierte Erwachsene. Ihre Zufriedenheit konnten die Befragten mittels einer elfstufigen Skala ausdrücken. Die Skala reicht von null (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden). Im Durchschnitt bewerten gering literalisierte Erwachsene ihre Zufriedenheit mit 6,7. Personen mit höheren literalen Kompetenzen geben einen Durchschnittswert von 7,7 an.

Die Zufriedenheit ist bei Erwerbstätigen (im Sinne eines engen Arbeitsbegriffs) höher. Zudem ist die Differenz der Durchschnittswerte zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen geringer, wenn sie erwerbstätig sind. Personen mit niedriger Schriftsprachkompetenz geben im Durchschnitt eine Zufriedenheit von 7,4 an, Personen mit höheren Kompetenzen einen Wert von 8.

Die niedrigere allgemeine Zufriedenheit mit der beruflichen Situation von gering literalisierten Arbeitnehmer*innen könnte ein Indiz dafür sein, dass gering literalisierte Erwerbstätige weniger mit dem ausgeübten Beruf zufrieden sind als höher literalisierte Erwerbstätige. Damit korrespondiert der Sachverhalt, dass lediglich 55,4 Prozent der erwerbstätigen gering literalisierten Erwachsenen in ihrem Wunschberuf arbeiten, während dies auf 73,2 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen zutrifft (Tabelle 18).

Tabelle 18: Beruf ist Wunschberuf nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
arbeiten in ihrem Wunschberuf	34,7	57,8	55,8	68,9	74,5	71,4	55,4	73,2	sig.
lieber in einem anderen Beruf arbeiten	64,2	36,3	38,1	26,1	22,1	24,6	38,8	23,0	sig.
keine Angabe	1,1	5,9	6,1	5,0	3,4	4,0	5,8	3,8	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 4.751$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Differenzierte Ergebnisse ergibt eine Auswertung nach Beschäftigung in Voll- oder Teilzeit. Arbeiten Erwerbstätige in Vollzeit, so geben sowohl gering als auch höher literalisierte Erwachsene häufiger an, in ihrem Wunschberuf zu arbeiten. 60,2 Prozent der gering literalisierten Vollzeitbeschäftigten arbeiten in ihrem Wunschberuf (höher literalisiert: 77,5 %). Sind Arbeitnehmer*innen in Teilzeit beschäftigt, geben Personen über alle literalen Level hinweg seltener an, in ihrem Wunschberuf zu arbeiten. Aus der Gruppe der gering literalisierten Teilzeitbeschäftigten bezeichnen 39,5 Prozent den derzeitigen Beruf als Wunschberuf (höher literalisiert: 65,1 %).

Für arbeitslose Erwachsene gilt im Zuge der Grundsicherung für Arbeitssuchende gemäß dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) kein Berufs- bzw. Qualifikationsschutz. Eine Beschäftigung bzw. Arbeit ist auch dann zumutbar, wenn diese nicht „einer früheren Tätigkeit entspricht, für die die erwerbsfähige leistungsberechtigte Person ausgebildet ist oder die früher ausgeübt wurde“ (§ 10 SGB II). Die häufigere Anstellung in physisch anstrengenden Beschäftigungsverhältnissen sowie der Umstand, dass ein Ende des Berufs- und Qualifikationsschutzes zur Annahme jeder zumutbaren Stelle führt, könnten Erklärungen für die niedrigeren Werte von Menschen mit geringeren Lese- und Schreibkompetenzen in der Frage nach dem Wunschberuf und nach der Arbeitszufriedenheit sein.

Gering literalisierte Personen haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Tabelle 19 zeigt, dass 23,0 Prozent der gering literalisierten Arbeitnehmer*innen Sorgen vor einem Arbeitsplatzverlust haben (höher literalisiert: 10,6 %).

Tabelle 19: Sorge um Arbeitsplatzverlust nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.-Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
ja	58,5	30,0	18,7	13,1	9,9	11,8	23,0	10,6	Sig
nein	40,5	68,5	79,9	85,7	89,1	87,1	75,5	88,3	sig.
keine Angabe	1,0	1,5	1,4	1,2	1,0	1,1	1,4	1,1	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 4.751$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 20: Aussicht, eine gleichwertige Stelle zu finden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.-Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
einfach	10,0	17,8	22,4	23,9	23,8	23,4	20,5	23,8	n.s.
eher einfach	20,6	13,9	17,0	22,3	27,7	25,2	16,3	26,4	sig.
eher schwierig	10,5	19,9	23,4	22,3	25,4	24,3	21,8	24,7	n.s.
schwierig	55,9	41,9	32,4	26,8	19,3	22,9	36,1	21,1	sig.
weiß nicht	2,9	5,6	4,0	3,3	2,6	2,9	4,4	2,8	n.s.
keine Angabe	0,0	0,9	0,9	1,3	1,3	1,2	0,8	1,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende derzeit oder früher erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 6.771$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben nicht nur häufiger die Sorge, ihren Arbeitsplatz zu verlieren. Gering literalisierte Erwachsene halten es zudem für schwieriger, eine gleichwertige Stelle wie die derzeitig oder zuletzt ausgeübte zu finden, als Erwachsene mit höheren literalen Kompetenzen. Als schwierig erachten dies 36,1 Prozent der Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz (höher literalisiert: 21,1%).

3.4 Einstellungen gegenüber Arbeit

Alle Erwachsenen wurden zu ihrer Zustimmung zu einer Reihe von Aussagen zum Themenfeld Arbeit befragt. Die Aussagen entstammen dem PASS (Panel Arbeitsmarkt und Soziale Sicherung) und wurden in den Wellen 3 (Berg et al. 2010; Erhebungszeitraum 2008/2009) bis 8 (Berg et al. 2015, Erhebungszeitraum 2014) abgefragt. Die drei Aussagen sind:

- Arbeit ist nur ein Mittel, um Geld zu verdienen.
- Arbeit ist wichtig, weil sie einem das Gefühl gibt dazuzugehören.
- Ich würde auch dann gerne arbeiten, wenn ich das Geld nicht bräuchte.³

Tabelle 21: Zustimmung zu Einstellungen gegenüber Arbeit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
Arbeit ist nur ein Mittel, um Geld zu verdienen	65,5	68,6	58,3	51,6	40,3	45,1	61,5	42,9	sig.
Arbeit ist wichtig, weil sie einem das Gefühl gibt dazuzugehören	95,1	89,5	86,0	85,9	86,1	86,2	87,5	86,1	n.s.
Ich würde auch dann gerne arbeiten, wenn ich das Geld nicht bräuchte	47,0	54,4	62,9	67,6	73,3	70,5	59,7	72,0	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Die Zustimmungswerte zu allen drei Aussagen sind in Tabelle 21 dargestellt. Arbeit erfüllt verschiedene Funktionen. Die ökonomische Funktion bezieht sich auf den Erhalt von Lohn, um den Lebensunterhalt zu bestreiten. Die Bedeutung der ökonomischen Funktion von Arbeit wird insbesondere von einer Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen betont. Der Aussage „Arbeit ist nur ein Mittel, um Geld zu verdienen“ stimmen 61,5 Prozent aus dieser Bevölkerungsgruppe zu (höher literalisiert: 42,9%). Angesichts der durchschnittlich geringeren Haushaltseinkommen gering literalisierter Erwachsener und der damit korrespondierenden Schwierigkeit,

³ Die Zustimmung zu den Aussagen wurde mittels einer vierstufigen Skala erhoben mit den Kategorien „stimme gar nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“. Für die folgende Darstellung der Ergebnisse werden die Kategorien „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“ zusammengefasst.

mit dem Haushalteinkommen zurechtzukommen (siehe Klaus Buddeberg: Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band), erscheint diese Gewichtung plausibel.

Dass Menschen angeben, sie würden auch dann gerne arbeiten, wenn sie das Geld nicht bräuchten, lässt sich als Ausdruck für die identitätsstiftende Funktion von Arbeit interpretieren. Unabhängig von der ökonomischen Notwendigkeit würden 59,7 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen ihre Arbeit fortführen (höher literalisiert: 72,0 %).

Die soziale Funktion, laut der Arbeit sinnstiftend und identitätsbildend ist (Negt 2002), drückt sich etwa durch ein Gefühl der Zugehörigkeit aus. Die erwachsene Bevölkerung in Deutschland bestätigt eindrücklich die Bedeutung von Arbeit als einen sozialen Faktor. Das ist unabhängig von literalen Kompetenzlevels. Gering literalisierte Erwachsene betonen zu 87,5 Prozent den Wert von Arbeit für das Zugehörigkeitsgefühl. Von den höher literalisierten Personen stimmen 86,1 Prozent der Aussage zu.

In LEO 2018 wurde außerdem allgemein nach dem Zugehörigkeitsgefühl zum gesellschaftlichen Leben mittels einer elfstufigen Skala gefragt: Die Skala reicht von null (fühle mich ausgeschlossen) bis zehn (fühle mich zugehörig). Der Erwerbsstatus weist eine starke Korrelation mit dem gesellschaftlichen Zugehörigkeitsgefühl auf. Bei Personen, die arbeitslos, erwerbsunfähig oder aus dem Arbeitsleben ausgeschieden sind, verringert sich der Skalenwert der Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben um teilweise mehr als einen Skalenpunkt im Vergleich zu einer voll erwerbstätigen Person mit ansonsten gleichen soziodemografischen Merkmalen.⁴

Das Antwortverhalten erscheint in der Gesamtschau auf den ersten Blick widersprüchlich. Rund 60 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen geben zum einen an, dass Arbeit nur ein Mittel zum Geldverdienen sei. Zum anderen gibt in etwa die gleiche Anzahl an, auch dann arbeiten zu wollen, wenn sie das Geld nicht bräuchten. Genauso geben rund 90 Prozent an, Arbeit sei wichtig für ein Gefühl der Zugehörigkeit. Ein sozial erwünschtes Antwortverhalten ist hier nicht auszuschließen. Ein weiterer Einflussfaktor der Ergebnisse kann auch in der Reihenfolge begründet liegen, in der die Zustimmung zu den Aussagen erfragt wurde. So hätte etwa eine Platzierung der Aussage „Arbeit ist nur ein Mittel, um Geld zu verdienen“ an dritter Stelle hinter den Aussagen mit Fokus auf einen sozialen bzw. sinnstiftenden Faktor zu geringeren Zustimmungswerten führen können.

3.5 Subjektive Wahrnehmung angemessener Gratifikationen

Zusätzlich zu den allgemeinen Aussagen über Arbeit wurden die erwerbstätigen Erwachsenen um ihre Einschätzung zu drei weiteren Aussagen gebeten, die sich auf

4 Diese Zusammenhänge sind Resultat einer Regressionsanalyse zur gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Für eine Referenzperson (männlich, zwischen 55 und 64 Jahren, Literalität über Alpha-Level 4, Vollzeit erwerbstätig, hoher Schulabschluss, monolingual Deutsch aufgewachsen und in Deutschland geboren) ergibt sich auf der Zugehörigkeitsskala (0 bis 10) ein Durchschnittswert von 9,1. Wenn sämtliche andere Faktoren konstant gehalten werden, verringert sich der Skalenwert für Arbeitslose um 1,2 Punkte, für Erwerbsunfähige um 1,1 Punkte und für Rentner*innen/Pensionär*innen um 0,5 Punkte. Die Unterschiede sind jeweils statistisch signifikant. Ausführliche Darstellung im Beitrag von Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen: Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit, in diesem Band.

den Aspekt beruflicher Gratifikation bzw. von Gratifikationskrisen (Siegrist 2015) beziehen. Die Aussagen umfassen die Anerkennung der beruflichen Tätigkeit als Arbeitnehmer*innen. Erfährt der Arbeitsaufwand keine subjektiv angemessene Gratifikation, kann dies stressbedingte gesundheitliche Beschwerden auslösen. Die drei ausgewählten Aussagen sind Bestandteil der PASS-Studie (Berg et al. 2014) und lauten wie folgt:

- Ich erhalte von meinem*meiner Vorgesetzten bzw. einer entsprechend wichtigen Person die Anerkennung, die ich verdiene.
- Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen.
- Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich mein Gehalt bzw. meinen Lohn für angemessen.

Die Anteile der Zustimmung zu den Aussagen sind gebündelt in Tabelle 22 dargestellt. Die aus ihrer Sicht angemessene Anerkennung durch eine vorgesetzte Person erhalten 71,5 Prozent der gering literalisierten Arbeitnehmer*innen (höher literalisiert: 75,1%). Arbeitnehmer*innen weiblichen Geschlechts mit geringen Schriftsprachkompetenzen sehen sich in einem geringeren Umfang von vorgesetzten Personen angemessen gewürdigt (65,2%) als höher literalisierte Erwerbstätige weiblichen Geschlechts (74,3%) oder alle Erwerbstätige weiblichen Geschlechts (73,6%). Erwerbstätige männlichen Geschlechts mit geringer Literalität (75,3%) und höherer Literalität (75,8%) sehen ihre Arbeitsleistung in gleichem Maße gewürdigt (alle Erwerbstätige männlichen Geschlechts: 75,8%). Insbesondere gering literalisierte Erwerbstätige weiblichen Geschlechts empfinden ihre Arbeitsleistung demnach substantiell weniger gewürdigt als sämtliche Vergleichsgruppen hinsichtlich Gender und Literalität.

Tabelle 22: Zustimmung zu Aussagen über Gratifikationen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
Ich erhalte von meinem*meiner Vorgesetzten bzw. einer entsprechend wichtigen Person die Anerkennung, die ich verdiene	60,6	72,2	71,8	73,7	75,5	74,8	71,5	75,1	n.s.
Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen	41,9	61,1	64,3	69,9	72,8	71,2	62,6	72,2	sig.

(Fortsetzung Tabelle 22)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich mein Gehalt bzw. meinen Lohn für angemessen	34,5	67,8	56,9	60,3	63,0	62,0	58,6	62,4	n.s.

Basis: Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 4.751$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Deutlich geringer schätzen Personen mit unsicheren Lese- und Schreibkompetenzen die Angemessenheit der persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens ein. Mit 62,6 Prozent der gering literalisierten Arbeitnehmer*innen sind dies rund 10 Prozentpunkte weniger als bei den höher literalisierten Arbeitnehmer*innen (72,2%).

Auch bei den subjektiv wahrgenommenen Chancen beruflichen Fortkommens gibt es Unterschiede innerhalb und zwischen den sozialen Geschlechtern. Erwachsene weiblichen Geschlechts mit geringer Literalität halten zu 56,5 Prozent die beruflichen Chancen für angemessen (höher literalisiert: 69,4%; alle Erwerbstätigen weiblichen Geschlechts: 68,4%). Von den gering literalisierten Erwachsenen männlichen Geschlechts halten 66,3 Prozent die Chancen beruflichen Fortkommens für angemessen (höher literalisiert: 74,6%; alle Erwerbstätigen männlichen Geschlechts: 73,7%).

Wiederum nur ein geringer Unterschied zwischen den literalen Vergleichsgruppen zeigt sich bei der Einschätzung danach, ob der Verdienst angemessen ist. Arbeitnehmer*innen, denen das Lesen und Schreiben schwerfällt, halten zu 58,6 Prozent den Lohn bzw. das Gehalt bei den erbrachten Leistungen und Anstrengungen für angemessen. Von den höher literalisierten Erwerbstätigen sehen 62,4 Prozent die Höhe des Lohns als angemessen an. Ob das Einkommen subjektiv als angemessen wahrgenommen wird, hängt auch deutlich mit der Höhe des Einkommens zusammen. Je höher das Bruttoeinkommen ist, das in LEO 2018 erfasst wurde, desto deutlicher wird es als der Arbeitsleistung angemessen betrachtet. Eine Ausnahme bilden die Personen, die ein Einkommen unter 450 Euro erzielen, die also einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen.⁵

5 Von allen Personen, die bis zu 450 Euro monatlich verdienen, halten 59,1% das Einkommen für angemessen. Bei einem Einkommen zwischen 451 und 1.000 Euro sowie zwischen 1.001 und 2.000 Euro beträgt die Zustimmung 52,3%, um dann mit der Höhe des Einkommens anzusteigen (2.001–3.000 Euro: 56,0%; 3.001–4.000 Euro: 69,7%; 4.001 Euro und mehr 87,2%).

4 Fazit: Erwerbstätigkeit mit Einschränkungen

Die Erwerbstätigenquote unter gering literalisierten Erwachsenen ist im Vergleich zu den Ergebnissen der Vorgängerstudie um rund fünf Prozentpunkte von 56,9 Prozent auf 62,3 Prozent gestiegen ist. Auch gering literalisierte Erwachsene haben somit eventuell von der positiven Arbeitsmarktentwicklung profitiert. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Erwerbstätigenquote unter den höher literalisierten Erwachsenen von 68,0 auf 77,3 Prozent stärker zugenommen hat (plus knapp zehn Prozentpunkte). Zudem ist zu erwarten, dass bei einem wirtschaftlichen Abschwung zunächst gering qualifizierte Arbeitskräfte von Kündigungen betroffen sein werden. Dies wiederum bedeutet ein höheres Risiko für gering literalisierte Arbeitnehmer*innen, die im Durchschnitt geringer qualifiziert sind als höher literalisierte Personen, die Arbeitsstelle zu verlieren. Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben diese Marktmechanismen möglicherweise vor Augen, wenn sie zum Ausdruck bringen, dass sie im Schnitt höhere Sorgen vor dem Verlust des Arbeitsplatzes haben.

Gering literalisierte Erwachsene machen sich aber nicht nur größere Sorgen um ihren Arbeitsplatz als höher literalisierte Erwachsene. Mit der allgemeinen Arbeitssituation sind Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben weniger zufrieden, und sie wünschen sich häufiger, in anderen Berufen zu arbeiten. Ein Grund hierfür könnte die verbreitete Anstellung in körperlich fordernden Tätigkeiten sein, die für die Gesundheit ein Risiko darstellen (Döbert 2013). Von besonderer Bedeutung dürften geringere zu erzielende Einkommen und die geringeren Möglichkeiten, sich beruflich zu entwickeln, sein. Letzteres etwa lässt sich daraus schließen, dass gering literalisierte Arbeitnehmer*innen die eigenen Chancen des beruflichen Fortkommens für weniger angemessen halten.

Deutlich wird hingegen die soziale Funktion von Arbeit seitens gering literalisierter Erwachsener betont. Arbeit vermittelt demnach ein Gefühl der Zugehörigkeit. Dies ist ein Ergebnis, das noch einmal verdeutlicht, wie wichtig Anstrengungen sind, die die Situation arbeitsloser gering literalisierter Erwachsener verbessern.

Die in LEO 2018 ausgewählten schriftlichen Praktiken im Kontext Arbeit werden von gering literalisierten Erwachsenen seltener ausgeübt. Die Arbeitssuche erfolgt weniger über schriftliche Bewerbungen als bei höher literalisierten Erwachsenen. Vorliegende schriftliche Arbeitsverträge werden nach eigenen Angaben von ungefähr einem gleich hohen Anteil der gering literalisierten Arbeitnehmer*innen gelesen als von höher literalisierten Arbeitnehmer*innen. An dieser Stelle können vertiefende Analysen und qualitative Anschlussforschung die zugrunde liegenden Mechanismen genauer aufdecken.

Es kommt wesentlich seltener dazu, dass sich gering literalisierte Erwachsene über ihre Rechte als Arbeitnehmer*in informieren. Hier ergeben sich durchaus Nachteile für gering literalisierte Erwachsene, wenn sie aufgrund von fehlendem Wissen um die eigenen Rechte nicht gegen Benachteiligungen vorgehen können.

Der Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Gesundheit wurde an dieser Stelle durch den Bezug auf das Konzept der Gratifikationskrisen erörtert. Die Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen deuten eine weniger stark ausgeprägte Anerkennung (Honneth 2008; Fraser und Honneth 2017) von Arbeitsleistungen gering literalisierter Arbeitnehmer*innen an. Eine Analyse dieser Zusammenhänge auf multivariater Basis ist perspektivisch möglich.

In der Gesamtschau bietet sich hinsichtlich der hier diskutierten Ergebnisse ein ambivalentes Bild. Sie lassen sich dahin gehend interpretieren, dass gering literalisierte Erwachsene nicht pauschal von der Teilhabe an Arbeit ausgeschlossen sind. Gängige Stereotype von überwiegender Arbeitslosigkeit unter gering literalisierten Erwachsenen lassen sich erneut widerlegen (Grotlüschen und Buddeberg 2019). Es besteht aber offensichtlich ein höheres Risiko für einen Teilhabeausschluss von *guter Arbeit*.

Literaturverzeichnis

- Aßländer, Michael Stefan (2005): Bedeutungswandel der Arbeit. Versuch einer historischen Rekonstruktion. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Berg, Marco; Cramer, Ralph; Dickmann, Christian; Gilberg, Reiner; Jesske, Birgit; Kleudgen, Martin et al. (2014): FDZ-Datenreport 02/2014 Band III. Codebuch und Dokumentation des „Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung“ (PASS). Band III: Personendatensatz (PENDDAT). Hrsg. v. Forschungsdatenzentrum (FDZ). Online verfügbar unter http://doku.iab.de/fdz/pass/FDZ-Datenreporte_PASS_DE.zip, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Berg, Marco; Cramer, Ralph; Dickmann, Christian; Gilberg, Reiner; Jesske, Birgit; Marwinski, Karen et al. (2010): FDZ-Datenreport 06/2010 Band III. Codebuch und Dokumentation des „Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung“ (PASS). Band III: Personendatensatz (PENDDAT). Hrsg. v. Forschungsdatenzentrum (FDZ). Online verfügbar unter http://doku.iab.de/fdz/pass/FDZ-Datenreporte_PASS_DE.zip, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Berg, Marco; Cramer, Ralph; Gilberg, Reiner; Jesske, Birgit; Kleudgen, Martin; Bethmann, Arne et al. (2015): FDZ-Datenreport 06/2015 Band III. Codebuch und Dokumentation des „Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung“ (PASS). Band III: Personendatensatz (PENDDAT). Hrsg. v. Forschungsdatenzentrum (FDZ). Online verfügbar unter http://doku.iab.de/fdz/report/2015/DR_06-15_III.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bolder, Axel (2004): Abschied von der Normalerwerbsbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Friederike Behringer, Axel Bolder, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter und Andreas Seiverth (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–26.

- Bonna, Franziska (2018): Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser. Eine biographieanalytische Untersuchung. Bielefeld: wbv Media.
- Bossler, Mario; Kubis, Alexander; Moczall, Andreas (2017): Neueinstellungen im Jahr 2016: Große Betriebe haben im Wettbewerb um Fachkräfte oft die Nase vorn. In: *IAB-Kurzbericht* (18). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2017/kb1817.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Böving, Hanna; Glaß, Elise; Haberzeth, Erik; Umbach, Susanne (2018): Digitalisierte Arbeit und menschliche Initiative. Empirische Analysen aus Logistik und Einzelhandel. In: Rolf Dobischat, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger und Dieter Münk (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden: Vieweg, S. 141–160. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_8, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2019): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2018. Nürnberg. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Crouch, Colin (2019): *Gig Economy. Prekäre Arbeit im Zeitalter von Uber, Minijobs & Co.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Czepek, Judith; Dummert, Sandra; Kubis, Alexander; Leber, Ute; Müller, Anne; Stegmaier, Jens (2015): Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland. Bielefeld: wbv Media.
- Dedering, Heinz (1996): Einführung: Gegenstand und Bedeutung der arbeitsorientierten Bildung. In: Heinz Dedering und Rolf Arnold (Hrsg.): *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung.* München: Oldenbourg Verlag, S. 1–7.
- Destatis (2019): Rechtspflege. Arbeitsgerichte. 2018. Statistisches Bundesamt (Destatis) (Fachserie 10 Reihe 2.8). Online verfügbar unter www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Justiz-Rechtspflege/Publikationen/Downloads-Gerichte/arbeitsgerichte-2100280187004.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Döbert, Marion (2013): Leben bis zum Umfallen. Gesundheitliche Benachteiligung von Menschen ohne Schrift. In: *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* (82), S. 11–14.
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2017): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goebel, Jan; Kottwitz, Anita (2018): Unsichere Beschäftigung und Prekarität – im Lebensverlauf und im Haushalt. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht.* Bielefeld: wbv Media, S. 489–524.
- Grigoriev, Pavel; Scholz, Rembrandt; Shkolnikov, Vladimir M. (2019): Socioeconomic differences in mortality among 27 million economically active Germans: a cross-sectional analysis of the German Pension Fund data. In: *BMJ open* 9 (10), e028001. DOI: 10.1136/bmjopen-2018-028001.

- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (2019): Leben mit geringer Literalität. In: *Education permanente* (1), S. 30–33.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann.
- Holler, Markus (2013): *Methodenbericht zur Weiterentwicklung des DGB-Index Gute Arbeit in der Erhebungsperiode 2011/2012.* Unter Mitarbeit von Thomas Krüger, Peter Kulemann, Frank Mußmann und Peter Sopp. Hrsg. v. INIFES, Internationales Institut für empirische Sozialökonomie gGmbH. Stadtbergen. Online verfügbar unter <https://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/zur-praxis/>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Honneth, Axel (2008): Arbeit und Anerkennung. Versuch einer Neubestimmung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 56 (3).
- Negt, Oskar (2002): *Arbeit und menschliche Würde.* Göttingen: Steidl Verlag.
- Pätzold, Günter; Wahle, Manfred (2013): Zur Zukunft von Arbeit und Beruf. In: Jörg-Peter Pahl und Volkmar Herkner (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung.* Bielefeld: wbv Media, S. 942–953.
- Semmer, Norbert K.; Meier, Laurenz L. (2014): Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Heinz Schuler und Klaus Moser (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie.* Bern: Hogrefe Verlag, S. 559–604.
- Siegrist, Johannes (2015): *Arbeitswelt und stressbedingte Erkrankungen. Forschungsevidenz und präventive Maßnahmen.* München: Urban & Fischer.
- Solga, Heike (2013): Arbeitsplatzanforderungen im internationalen Vergleich. In: *ifo-Schnelldienst* 66 (22), S. 15–19. Online verfügbar unter www.ifo.de/DocDL/SD-22-2013.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Thielen, Marc (2013): Erwerbskarrieren und funktionaler Analphabetismus. Die Bedeutung von Literalität in Erwerbskarrieren von Teilnehmenden an Lese- und Schreibkursen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5 (3), S. 205–221. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8923/pdf/ESP_2013_3_Thielen_Erwerbskarrieren_und_funktionaler_Analphabetismus.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2017.
- WHO (1986): *Ottawa Charter zur Gesundheitsförderung.* Ottawa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Berufsgruppen mit überdurchschnittlichem Anteil gering literalisierter Beschäftigter (Anteile in Prozent, gewichtet)	176
---------------	--	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Erwerbsstatus nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	170
Tab. 2	Derzeit unentgeltliche Pflege oder Betreuung von z. B. Kindern, Familienangehörigen oder Bekannten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	171
Tab. 3	Berufliche Stellung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	172
Tab. 4	Qualifikationsebene der Arbeiter*innen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	172
Tab. 5	Qualifikationsebene der Angestellten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	173
Tab. 6	Art des Betriebes nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	173
Tab. 7	Erforderliche Aus- oder Weiterbildung für den Beruf nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	174
Tab. 8	Derzeitige Tätigkeit entspricht dem erlernten Beruf nach Alpha-Levels (in Prozent, gewichtet)	175
Tab. 9	Art des Arbeitsvertrages nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	177
Tab. 10	Anzahl der Arbeitgeber der letzten fünf Jahre nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	178
Tab. 11	Erhalt von Arbeitslosengeld nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet; in Grau unterlegt, welches Arbeitslosengeld bezogen wird)	179
Tab. 12	Arbeitslosengeld 2 als Aufstockung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	179
Tab. 13	Schriftliche Stellenbewerbung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	180
Tab. 14	Vorliegen eines schriftlichen Arbeitsvertrags nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	181
Tab. 15	Vollständiges Lesen des Arbeitsvertrags vor dem Unterzeichnen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	182

Tab. 16	Einholen von Informationen über Arbeitnehmer*innenrechte nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	183
Tab. 17	Zufriedenheit mit beruflicher Situation nach Alpha-Levels (11-stufige Skala: 0 sehr unzufrieden bis 10 sehr zufrieden)	183
Tab. 18	Beruf ist Wunschberuf nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	184
Tab. 19	Sorge um Arbeitsplatzverlust nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	185
Tab. 20	Aussicht, eine gleichwertige Stelle zu finden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	185
Tab. 21	Zustimmung zu Einstellungen gegenüber Arbeit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	186
Tab. 22	Zustimmung zu Aussagen über Gratifikationen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	188

Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen

KLAUS BUDDEBERG, ANKE GROTLÜSCHEN

Gliederung

1	Einleitung	197
2	Digitale Ungleichheit, digitales Schreiben und digitale Praktiken	199
3	Ergebnisse	204
3.1	Digitale Praktiken	204
3.1.1	Unterstützung bei der Nutzung des Internets	206
3.1.2	Digitales Schreiben	207
3.1.3	Charakteristika digitalen Schreibens	209
3.1.4	Digitale Lesepraktiken	211
3.1.5	Nicht schriftliche Praktiken	212
3.2	Digitale Grundkompetenzen	213
3.2.1	Funktional-pragmatische digitale Kompetenzen	214
3.2.2	Kritisch-hinterfragende digitale Kompetenzen	215
4	Fazit: Bildungsbedarfe aufgrund digitaler Vulnerabilität	216
	Literaturverzeichnis	219
	Tabellenverzeichnis	225

1 Einleitung

Digitale Technologien halten Einzug in diverse Lebensbereiche. Das tangiert auch den Bereich der Schriftlichkeit. Grundsätzlich ist neben gedruckten schriftlichen Informationen eine unüberschaubare Menge digital präsentierter Texte verfügbar, sodass von Erwachsenen zunehmend nicht nur Lese- und Schreibkompetenzen, sondern gleichzeitig digitale Lese- und Schreibkompetenzen verlangt werden (Greenberg und Feinberg 2019, S.110). Die Lese- und Schreibkompetenz wird als wichtige Voraussetzung für digitale Kompetenzen betrachtet (z. B. Wicht et al. 2019). In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird digitales Schreiben als eines von mehreren möglichen sprachlichen Registern diskutiert (Storrer 2013), wobei die Hauptdifferenz in konzeptionell mündlichem versus konzeptionell schriftlichem Ausdruck besteht.

Digitalisierung betrifft zwar nicht ausschließlich die Nutzung des Internets, online verfügbare Informationen und Angebote bedeuten dennoch einen massiven Einschnitt in die Lebenswelten, so wie sie sich in früheren Jahrzehnten darstellten.

Einschlägige Studien belegen die wachsende Nutzung des Internets. So resümiert die ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: „Neun von zehn Deutschen online“ (Koch und Frees 2017). Die Studie weist auf eine wachsende Zahl derer hin, die das Internet täglich nutzen (2013: 57,0%; 2017: 72,2%). Die Initiative D21 beziffert den Anteil der Personen ab 14 Jahren, die zumindest ab und zu das Internet nutzen, auf 84 Prozent im Jahr 2018 und weist vor allem eine starke Zunahme im Bereich der mobilen Nutzung aus (Initiative D21 2019).

Digitalisierung wird dabei einerseits eine enorme – geradezu epochale – Bedeutung zugeschrieben, gleichzeitig aber sind die grundlegenden Kompetenzen der Erwachsenen in Deutschland im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) als vergleichsweise gering anzusehen (Wicht et al. 2018, S. 18; Desjardins und Ederer 2015, S. 474). Im *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC)¹ wurde neben anderen Domänen auch die technologiebasierte Problemlösekompetenz Erwachsener erhoben. Dabei wurde der Testteil zur technologiebasierten Problemlösekompetenz von 17 Prozent der Befragten gar nicht erst absolviert, z. B., weil sie bis dahin über keinerlei Computererfahrung verfügten. Rund 45 Prozent der Erwachsenen in Deutschland erreichen demnach höchstens die unterste Kompetenzstufe. Die mittlere Kompetenzstufe 2 erreichen knapp 30 Prozent (Zabal et al. 2013).²

Die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“³ (2016–2026) hat sich zum Ziel gesetzt, „die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das Grundbildungsniveau Erwachsener in Deutschland“ (BMBF und KMK 2016) substanziell zu verbessern. Unter dem Begriff Grundbildung⁴ werden auch grundlegende Fähigkeiten im Bereich digitaler Medien verstanden. Derartige Kompetenzen werden in der internationalen Diskussion auch mit dem Begriff der „digital literacy“ umschrieben (zur unübersichtlichen Diskurslage des Begriffs: Hug 2019). Digitale Kompetenzen und deren Anwendung in alltäglicher Praxis stellen demnach eine Voraussetzung und eine Ausprägung gesellschaftlicher Teilhabe dar. Einen ausdrücklichen Bezug zu Bildung und Lernen stellt die Kultusministerkonferenz in ihrem Positionspapier „Bildung in der digitalen Welt“ her (Kultusministerkonferenz 2016). Explizit benennen Bund und Länder informelle und niedrigschwellige Lernangebote sowie Formen des selbstorganisierten Lernens, ausdrücklich auch unter Nutzung neuer

1 Die PIAAC-Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat in mittlerweile drei Erhebungsrounds in 39 Ländern die Grundkompetenzen von Erwachsenen erfasst. Als Kompetenzdomänen wurden dabei Literalität (im Sinne von Lesekompetenz), Numerikalität und Problemlösen in technologiereichen Umgebungen getestet. Der deutsche Datensatz umfasst rund 5.400 Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren. Ergebnisse wurden erstmals 2013 veröffentlicht (Rammstedt 2013). In Deutschland wurde die Standarderhebung durch die CiLL-Studie (Competences in Later Life) ergänzt, dazu wurde ein zusätzliches Sample von 66- bis 80-Jährigen befragt (Friebe und Gebrande 2013).

2 Dabei ist zu berücksichtigen, dass für die Problemlösekompetenz in PIAAC kein unverzerrter Kompetenzmittelwert geschätzt werden kann, da dieser Teil des Assessments nicht von der gesamten Stichprobe absolviert wurde (Zabal et al. 2013, S. 69).

3 Die Nationale Dekade wird maßgeblich von Bund und Ländern (in Form des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz) betrieben. Eine wachsende Zahl weiterer Akteure aus Politik, Erwachsenenbildung, Industrie und Zivilgesellschaft beteiligen sich (www.alphadekade.de).

4 Anstelle einer ausführlichen Herleitung und Diskussion des Grundbildungsbegriffs sei an dieser Stelle verwiesen auf die Beiträge von Grotlüschen (2016), Tröster (2000), Abraham und Linde (2018) sowie Euringer (2016), die den Begriff aus verschiedenen Perspektiven diskutieren und abgrenzen.

digitaler Instrumente (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz 2016). Grundsätzlich gilt es, die beiden verschiedenen Rollen der Digitalisierung bezogen auf Bildung und Lernen zu differenzieren. Digitalisierung oder auch die Informations- und Kommunikationstechnik sind sowohl Lerngegenstand als auch *Medium* von Lernen (Grell und Grotlüschen 2010, S. 319).

Zentraler Fokus der LEO-Studie ist die Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lese- und Schreibkompetenzen. Digitale Teilhabe bedeutet zunächst „Zugang zu und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Pfeiffer et al. 2018, S. 718). Allerdings geht es in der LEO-Studie nicht nur um *Zugang* und *Nutzung*, sondern weiterführend auch um das *Hinterfragen* und *Beurteilen* von Prozessen der Digitalisierung. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sich gering literalisierte Erwachsene im Vergleich zu Erwachsenen mit höherer Lese- und Schreibkompetenz hinsichtlich digitaler Alltagspraktiken (Abschnitt 3.1) und hinsichtlich spezifischer digitaler Kompetenzen (Abschnitt 3.2) unterscheiden.

2 Digitale Ungleichheit, digitales Schreiben und digitale Praktiken

Der Anlass, sich im Kontext einer Literalitätsstudie ausführlich mit Fragen von Digitalisierung zu befassen, besteht in dem deutlichen Bedeutungszuwachs digitaler Technologien, die den Alltag von Erwachsenen verändern und gestalten, etwa im Finanzbereich (siehe Klaus Buddeberg: Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band). Eine Analogie findet sich im Bereich der Verwaltung (E-Government). Auch dort sind immer mehr Schritte durch die Bürger*innen selbst zu erledigen, weil in die Prozesse immer weniger Menschen eingebunden sind (Smythe 2018), auch wenn in Deutschland diese Entwicklung im internationalen Vergleich eher am Anfang steht (Initiative D21 2018b). Im Rahmen der Lebenslagenbefragung der Bundesregierung wurde deutlich, dass unter den Gründen für die Nichtinanspruchnahme von E-Government v. a. der Wunsch nach persönlichem Kontakt bei Verwaltungsakten eine Rolle spielt (Kühnhenrich 2018, S. 368).

Der Forschungsstand zur Frage von Unterstützungspersonen gering literalisierter Erwachsener besagt, dass durch den Rückgriff auf persönliche Unterstützung schriftbezogene Aufgaben umgangen werden können (Buddeberg 2019). Der Wunsch nach persönlichem Kontakt bei der Erledigung verschiedener administrativer Aufgaben dürfte daher bei Teilen der Erwachsenen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, in besonderem Maße bestehen.

Digitale Ungleichheit

Es gilt also der Frage nachzugehen, ob sich für gering literalisierte Erwachsene eine spezifische Form digitaler Ungleichheit eröffnet. Für erwachsene Personen mit ent-

weder geringer Schriftsprachkompetenz und/oder mit Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien können die beschriebenen Veränderungen im Zuge weitreichender Digitalisierung eine systematische Benachteiligung darstellen. Bereits 2004 fragte Mirko Marr „Wer hat Angst vor der digitalen Spaltung?“ (Marr 2004). Im Bildungsbarometer 2017 des Ifo-Instituts spitzen die Autor*innen dies auf die Frage zu „Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung?“ (Wößmann et al. 2017). Weitgehend unabhängig vom eigenen Bildungsabschluss glauben demnach zwischen 40 und 45 Prozent der Deutschen – also weniger als die Hälfte –, dass es insgesamt mehr Gewinner*innen als Verlierer*innen der Digitalisierung gibt. Allerdings schlägt sich der eigene Schulabschluss deutlich auf die Einschätzung nieder, ob sich jemand *persönlich* eher als Gewinner*in oder Verlierer*in der Digitalisierung betrachtet. Von denjenigen ohne Schulabschluss oder mit niedrigem Schulabschluss sehen sich rund 41 Prozent als Gewinner*innen der Digitalisierung, von denen mit mittlerem Schulabschluss betrachten sich rund 57 Prozent und von denjenigen mit Abitur 67 Prozent als Gewinner*innen der Digitalisierung.⁵

Die Frage, wer auf der Seite der Gewinner*innen oder der Verlierer*innen von Digitalisierung steht, verweist auf die Diskussion um eine gesellschaftliche digitale Spaltung („digital divide“, vgl. Friemel 2016; Zillien und Haufs-Brusberg 2014; aktuell van Dijk 2020). Nicole Zillien und Maren Haufs-Brusberg (2014) empfehlen anstelle der digitalen *Spaltung* die Verwendung des Begriffs der digitalen *Ungleichheit* (digital inequality), da er eine weniger dichotome Betrachtung nahelegt. Die Forschung zur digitalen Ungleichheit lässt sich als Fortschreibung der „klassischen Wissensklufforschung“ interpretieren (ebd., S.76). Dabei ist eine chronologische Abfolge dreier Phasen der Forschung zur digitalen Spaltung bzw. digitalen Ungleichheit zu beobachten, die als Zugangsforschung, Nutzungsforschung und Wirkungsforschung beschrieben wird.

Die *Zugangsforschung* hatte als zentralen Fokus die Frage, ob jemand Zugang⁶ zum Internet hat oder nicht („haves“ vs. „have nots“). Die reine Betrachtung des Zugangs hat mittlerweile dadurch erheblich an Aussagekraft eingebüßt, als die Bevölkerung in sehr hohem Maße über Zugang zu digitaler Technologie verfügt, in besonderem Maße durch die Zunahme mobiler Nutzung (Behrends et al. 2018, S. 209). Gleichwohl weisen Autor*innen des Forschungsverbundes Sozioökonomische Berichterstattung unter dem Stichwort Armutskonsum darauf hin, dass für Personen im Hilfebezug (oder am Rande des Hilfebezugs) der Zugang zu digitaler Technologie stark eingeschränkt ist und dass sich dies bezogen auf mobile Nutzung sogar noch verstärken dürfte (Pfeiffer et al. 2018, S.745). Die LEO-Studie hat den Aspekt des Zugangs durch entsprechende Fragen operationalisiert.

Die rein dichotome Sichtweise der Zugangsforschung wurde zunehmend kritisiert (Andreasson 2015, S. 267). So übersehe sie z. B. Unterschiede in der Nutzungs-

5 Diese Proportionen stammen nicht unmittelbar aus dem Bildungsbarometer. Sie basieren auf Berechnungen, die den Verfassern dankenswerterweise durch die Autor*innen des Bildungsbarometers zur Verfügung gestellt wurden.

6 Zillien und Haufs-Brusberg (2014, S.78) weisen darauf hin, dass es zwar sehr zahlreiche Studien zum Zugang zum Internet und zur Internetdiffusion gibt, dass aber keine Einigkeit über das eigentliche Konstrukt bestehe, was „Zugang“ in diesem Zusammenhang bedeutet.

häufigkeit und Nutzungsdauer sowie auch der Art der Nutzung (z. B. Kommunikation, Information oder Unterhaltung). Die *Nutzungsforschung* betrachtet digitale Ungleichheit als ein Phänomen mit mehreren Dimensionen und benennt Unterschiede in der Art der Techniknutzung, der Nutzungskompetenzen und der genutzten Inhalte. Eszter Hargittai et al. (2018) plädieren speziell bezogen auf die Internetnutzung durch ältere Erwachsene (über 60 Jahre) dafür, die Frage des reinen Zugangs zu überwinden und gezielt die sehr diversen Fertigkeiten und Nutzungsarten zu betrachten. Unter dieser Perspektive erweise sich ein Alterseffekt bei der Internetnutzung als differenzierter als gemeinhin angenommen. Er ist stärker bei der Nutzung sozialer Netzwerke, bei der Internettelefonie oder bei der Nutzung von Online-Lernmaterialien, schwächer hingegen bei der Nutzung von E-Mail, bei der Suche nach Informationen über Waren/Dienstleistungen oder bei der Suche nach Gesundheitsinformationen (Behrends et al. 2018, S. 212–213). Marr spricht im Zusammenhang mit der digitalen Spaltung von einer Exklusivitätsprämisse. Demnach wird ein eingeschränkter Zugang zu und eine eingeschränkte Nutzung von digitalen Techniken erst dann folgenreich, wenn bestimmte Leistungen ausschließlich digital zur Verfügung stehen (Marr 2004, S. 86–87). Während Marr das Vorliegen dieser Prämisse zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung noch anzweifelte, dürfte sich diese Problemlage vor allem im Bankenbereich weiter zuspitzen.

Bei der Frage, ob jemand Zugang zu digitalen Technologien hat und diese nutzt, spielt die Herausarbeitung von Achsen persönlicher und positionaler Ungleichheiten eine zentrale Rolle wie beispielsweise das Alter, die formale Bildung oder die in der Kindheit erlernte Erstsprache (van Dijk 2013).⁷ Im Kontext der LEO-Studie richtet sich das Augenmerk vorrangig auf Fragen digitaler Ungleichheit beim Zugang, der Nutzung sowie der Beurteilung digitaler Prozesse, die in Zusammenhang mit der Lese- und Schreibkompetenz stehen.

Die *Wirkungsforschung* schließlich geht noch einen Schritt weiter und betrachtet auch die Resultate von Techniknutzung hinsichtlich gesellschaftlicher Gleichverteilung und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. hierzu ausführlich Zillien und Hauf-Brusberg 2014, S. 77–92; van Dijk 2020).

Die LEO-Studie 2018 geht über die Vorgängerstudie von 2010 unter anderem dadurch hinaus, dass sie nicht nur die Lese- und Schreibkompetenzen misst, sondern auch die Häufigkeit spezifischer Alltagspraktiken per Selbstauskunft erfasst. Es liegen Ergebnisse aus zahlreichen Studien vor, die digitale Kompetenzen und Praktiken mit verschiedenen Einflussfaktoren in Verbindung bringen. Eine Sekundäranalyse von PIAAC-Daten bestätigte den deutlichen Zusammenhang digitaler Kompetenzen mit dem Alter, der Herkunftssprache, der formalen Bildung und dem familiären Bildungshintergrund (Desjardins und Ederer 2015, S. 480–482). Überdies zeigen die PIAAC-Daten einen grundsätzlich starken Zusammenhang zwischen vor-

7 Jan van Dijk (2013) benennt als persönliche kategoriale Ungleichheiten: Alter (jung/alt), Geschlecht (männlich/weiblich), Herkunft/Ethnie (Mehrheit/Minderheit), Intelligenz (hoch/niedrig), Persönlichkeit (introvertiert/extrovertiert) und Gesundheit (nicht eingeschränkt/eingeschränkt). Als positionale kategoriale Ungleichheiten benennt van Dijk: Arbeitsposition (Unternehmer/Arbeiter, Management/Angestellter), formaler Bildungsgrad (hoch/niedrig), Haushalt (Familie/Einzelperson) und Land (entwickelt/Entwicklungsland).

handenen Grundkompetenzen und der Nutzung ebendieser Kompetenzen in alltäglicher Praxis. Dies konnte auch an einer US-amerikanischen Längsschnittstudie gezeigt werden (Reder 2012, S.4). Bezug nehmend auf Reder und dessen Practice-Engagement-Theorie (Reder 1994) folgern Desjardins und Ederer:

„This supports the idea that exposure and practice with ICT increases proficiency. However, it could be and most likely is also true the other way around: ICT proficiency leads to more usage of ICT at home and at work. So the association is clear, the causality is not.“ (Desjardins und Ederer 2015, S.482)

Unter dieser Prämisse liegt es nahe, die Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibkompetenz einerseits und den digitalen Praktiken und Kompetenzen andererseits genauer zu untersuchen. Dies wurde in der LEO-Studie 2018 durch eine Reihe von differenzierten Fragen zu digitalen Praktiken und Kompetenzen operationalisiert. Es stellt sich die Frage, ob geringe Literalität zu einer systematischen Benachteiligung in der Nutzung von digitalen Medien führt.

Das getippte Gespräch oder: Digitales Schreiben

Die Register des Schreibens, die sich durch die Verbreitung digitaler Textformen verändern, sind Gegenstand vor allem der linguistischen Forschung. Vielfach wird in der öffentlichen Diskussion der Digitalisierung von Schreibprozessen eine Mitverantwortung an einer als nicht zufriedenstellend angesehenen Literalität unter Erwachsenen (aber auch Jugendlichen) gesehen. Das Schreiben in Kurznachrichten und sozialen Medien mit speziellen Schriftcodes und Abkürzungen, so die Folgerung, führe zu einer geringeren Beherrschung der Standard-Schriftsprache (in kritischer Auseinandersetzung mit dieser Position: Storrer 2010; Dürscheid und Brommer 2009).

Angelika Storrer unterscheidet beim Schreiben zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit (2013, S.336–338). Konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich durch Distanz zwischen Sender*innen und Empfänger*innen der Information aus und durch ein gewisses Maß an Elaboriertheit. Das Ziel ist hier weniger eine unmittelbare, schnelle und effektive Kommunikation, sondern ein

„schriftsprachliches Produkt, das über den laufenden Kommunikationszusammenhang Bestand haben soll. [...] Textorientierte Schreibprodukte sind auf eine Rezeptionssituation hin konzipiert, bei denen keine unmittelbare Interaktion zwischen Schreiber und Leser vorgesehen ist; das geschriebene Wort muss aus sich heraus und unabhängig vom kommunikativen Kontext interpretierbar sein. Von den schriftsprachlichen Produkten beim textorientierten Schreiben wird normalerweise erwartet, dass sie im Hinblick auf orthographische Normen und grammatische Standards redigiert sind.“ (Storrer 2013, S.337)

Das Schreiben in Internet-Chats oder in Kurznachrichten folgt hingegen zumeist dem Register konzeptioneller Mündlichkeit. Es ist gekennzeichnet durch Nähe und

Dialogizität. Das Schreiben ist dadurch orientiert an der Interaktion. Die jeweils konkrete aktuelle Kommunikation steht im Fokus, die Schnelligkeit der Reaktion überwiegt die Dauerhaftigkeit des Geschriebenen. Konzeptionell mündliches Schreiben ist für das Gelingen einer aktuellen Kommunikationssituation konzipiert und nicht für das nachträgliche erneute Lesen. Als typische Elemente von Netzkommunikation weist Storrer auf verschiedene Formulierungsmuster hin, zu denen Emoticons, Abkürzungen oder unflektierte Verbstämme gehören (2013, S. 338). Der Begriff des Andersschreibens (anstelle von Falschschreiben) besagt, dass in digitalen Kontexten häufig bewusst anders geschrieben wird, um etwa möglichst effizient und schnell zu kommunizieren oder auch, um die Zugehörigkeit zu bestimmten Communities zu dokumentieren (Tophinke 2002).

Insgesamt, so Storrer, gebe es „keine Indizien dafür, dass Textsortenbereiche, für die sprachliche Elaboriertheit wichtig ist, von den informellen Schreibmustern im Netz beeinflusst werden“ (2010, S. 238). Storrer betont weiterhin die wachsende Zahl von Schreibansätzen durch die Möglichkeiten digitaler und insbesondere mobiler digitaler Kommunikation. Sie folgert: „Insgesamt wird durch das Internet mehr geschrieben als je zuvor. Hierdurch hat sich für viele Menschen das Aufkommen schriftbasierter Kommunikation deutlich erhöht“ (Storrer 2010, S. 239; vgl. auch Hunter 2014). In eine ähnliche Richtung argumentiert Simone Ehmig, die ebenfalls notiert, dass Leseanlässe eher zu- als abnehmen:

„Für die große Mehrheit der Bevölkerung markiert die Digitalisierung ihres Alltags nicht, dass Lesen durch Piktogramme und Spracherkennungssoftware überflüssig geworden wäre. Die regelmäßige Verwendung digitaler Endgeräte (auch) zur Information und Kommunikation hat die Anforderungen an Lesekompetenz und Lesepraxis gerade für jüngere Generationen nicht verringert, sondern erhöht.“ (Ehmig 2018, S. 3)

Aus der gestiegenen Lese- und Schreibhäufigkeit lässt sich zunächst schließen, dass auch die zugehörige literale Kompetenz im Bevölkerungsdurchschnitt eher ansteigen als sinken müsste. Wenn also eine Wirkung der digitalen Medien vermutet wird, dann wäre diese aufgrund der intensiveren literalen Praktiken zunächst einmal positiv. Dabei ist die Qualität des Schreibens (Andersschreiben) noch nicht berücksichtigt. In der LEO-Studie 2018 wurden deshalb zentrale Spezifika digitalen Schreibens durch eine Reihe von Fragen operationalisiert.

In den meisten einschlägigen Untersuchungen zur Nutzung digitaler Medien konnten Informationen zur Techniknutzung nicht systematisch auf Kompetenzwerte bezogen werden. Diese Studien berichten den starken Zusammenhang zwischen formaler Bildung und Nutzung digitaler Technologien sowie zwischen dem Alter und der Nutzung digitaler Technologien (Desjardins und Ederer 2015; Myant 2011, S. 19–20; Friemel 2016; Koch und Frees 2017, S. 435; Initiative D21 2018a). Ergebnisse zum Zusammenhang von Lese- und Schreibkompetenz und digitalen Praktiken liegen demgegenüber nur in geringer Zahl vor. Die PIAAC-Studie ermöglicht Sekundäranalysen zur Anwendung digitaler Praktiken. Hierzu steht eine Reihe von Variablen zur Verfügung, die die Häufigkeit der Nutzung bestimmter digitaler Prak-

tiken beschreiben (detailliert beschrieben in Reder 2017). Im Datensatz der ersten LEO-Studie von 2010 war ebenfalls eine begrenzte Zahl von Variablen enthalten, die digitale Praktiken beschreiben. Diese Variablen liegen aber nur für einen Teildatensatz der Studie vor (Stammer 2017). Zudem erweisen sich die eingesetzten Fragen in beiden Studien bei einer Revision als relativ veraltet (Buddeberg und Stammer 2019). So spielt dort die Nutzung von Kurznachrichten und sozialen Medien noch keine Rolle. Aus diesem Grunde wurden für die LEO-Studie detaillierte und differenzierte Fragen zu schriftbezogenen und zu nicht schriftbezogenen digitalen Alltagspraktiken entwickelt.

Dieser Beitrag betrachtet digitale Alltagspraktiken und digitale Grundkompetenzen vornehmlich unter der Perspektive der Literalität. Welche Zusammenhänge werden sichtbar, wenn digitale Praktiken und Kompetenzen auf die Lese- und Schreibkompetenz bezogen werden?⁸ Führt geringe Literalität zu einer systematischen Benachteiligung in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik? Unterscheiden sich die digitalen Ungleichheiten, je nachdem, ob sie sich auf „klassische“ digitale Praktiken beziehen (Textverarbeitung, E-Mail) oder auf „neue“ digitale Praktiken (z. B. soziale Netzwerke und Kurznachrichten)? Lassen sich bestimmte Modi digitalen Schreibens entlang der Literalitätslevels unterscheiden? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und den (selbst eingeschätzten) digitalen Kompetenzen?

3 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt der systematischen Gliederung in digitale Praktiken und in digitale Kompetenzen (funktional und kritisch). Dabei wird die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) mit Personen kontrastiert, deren Lese- und Schreibkompetenz dem Alpha-Level 4 und darüber entsprechen.

3.1 Digitale Praktiken

Bei der Untersuchung digitaler Praktiken geht es in diesem Beitrag nicht primär um Fragen des Zugangs zu digitaler Technologie (wie es in der frühen Phase der Diskussion um einen *digital divide* ging), sondern um Fragen spezifischer Arten der Nutzung und deren Häufigkeit.⁹ Dennoch wurde implizit auch der Zugang zu digitaler

8 Die untersuchten Praktiken und Kompetenzen wurden nicht getestet, sondern als Selbsteinschätzung erhoben. Dadurch sind grundsätzlich Verzerrungen in der Selbsteinschätzung möglich, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind, auch wenn sie im Text nicht explizit angegeben werden.

9 Für die Erfassung der Nutzungshäufigkeit kamen zwei verschiedene Likert-Skalen zum Einsatz. In Anlehnung an die PIAAC-Studie war ein Teil der Fragen auf einer Skala von „täglich“ bis „nie“ zu beantworten (täglich, mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich, seltener als einmal pro Woche, seltener als einmal im Monat, nie, keine Angabe) (vgl. Reder 2017). Ein weiterer Teil der Fragen war auf einer Skala von „häufig“ bis „nie“ zu beantworten (häufig, eher häufig, eher selten, selten, nie, keine Angabe).

Technologie erfasst, nämlich über die Nutzungshäufigkeit internetfähiger Computer und internetfähiger mobiler Endgeräte.¹⁰ Tabelle 1 stellt die Ergebnisse dar.

Tabelle 1: Personen, die ausgewählte Informations- und Kommunikationstechnologien täglich nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 und höher	Sig.
tägliches Telefonieren	48,6	57,0	62,4	70,1	72,7	70,7	60,1	72,1	sig.
tägliche Nutzung von internetfähigem Computer	17,5	35,5	48,6	62,3	78,9	71,2	43,3	75,0	sig.
tägliche Nutzung von internetfähigem Handy, Smartphone oder Tablet	46,2	58,3	73,4	80,4	87,5	83,7	67,8	85,9	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Weit mehrheitlich telefonieren Erwachsene regelmäßig, d. h. mindestens einmal pro Woche oder täglich. Zwischen den Gruppen verschiedener Lese- und Schreibkompetenz zeigen sich dabei eher geringe Unterschiede, wobei gering literalisierte Erwachsene insgesamt seltener telefonieren. Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Telefonverhalten hat hierbei das Alter. Dies wird besonders deutlich im Vergleich derer, die täglich telefonieren: Von Personen im Alter zwischen 18 und 24 Jahren telefonieren 55,5 Prozent täglich, von den übrigen Altersgruppen telefonieren 69,8 Prozent (55–64 Jahre) bis 75,6 Prozent (35–44 Jahre) täglich. Hier bestätigt sich die in der JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) berichtete bevorzugte Nutzung anderer Kommunikationswege als dem Telefonieren durch jüngere Personen, die stärker auf die Kommunikation durch Kurznachrichten und soziale Netzwerke zurückgreifen (Feierabend et al. 2018).

Einen deutlichen Unterschied in der Nutzungshäufigkeit zwischen den Personengruppen mit unterschiedlicher Lese- und Schreibkompetenz zeigt sich hingegen bei der regelmäßigen Nutzung von internetfähigen Computern. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 43,3 Prozent täglich einen internetfähigen Computer, in der Vergleichsgruppe sind dies 75,0 Prozent. Bei der Nutzung mobiler internetfähiger Endgeräte verringert sich dieser Unterschied, wenn er auch nicht vollständig verschwindet. Es relativieren sich also auch die erhöhten Risiken eines Teilhabeaus-

¹⁰ Diese Art der Frage liegt in vielen älteren Studien zur Nutzung digitaler Medien und insbesondere in PIAAC und der ersten LEO-Studie noch nicht vor. Wolf und Koppel führen zu diesem Sachverhalt bezogen auf die ICIL-Studie aus: „Darüber hinaus fokussiert der digitale Handlungsraum der bisherigen Studien überwiegend auf die Nutzung von Computern. Der Großteil einer digitalen Handlungspraxis erfolgt heute aber – insbesondere bei der hier betrachteten Zielgruppe – mit mobilen Endgeräten. So konnten in der ICIL-Studie zwar Probleme in der schulischen Vermittlung von PC-bezogenen IKT-Kompetenzen aufgedeckt werden, nicht aber unbedingt informell erworbene, auf Smartphones bezogene Kompetenzen“ (Wolf und Koppel 2017, S. 4).

schlusses gering literalisierter Erwachsener von der Nutzung des Internets. Ob eine Person ein sehr intensives Onlineverhalten hat, beschreibt Peter Vorderer (2016) mit dem Begriff „permanently online, permanently connected“ (POPC). Von diesem Zustand einer fortwährenden Anbindung an digitale Kommunikation sind auch gering literalisierte Erwachsene nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

Die Zahlen zur Nutzung digitaler Geräte legen den Schluss nahe, dass gering literalisierte Personen von der Verfügbarkeit des mobilen Zugangs zum Internet profitieren können. Stefan Bauernschuster et al. (2011, S. 22–23) argumentieren, dass sich der Zugang zum Breitbandinternet als Hebel zur Steigerung von Sozialkapital, von sozialen Kontakten und von zivilem Engagement interpretieren lässt. In diesem Sinne lässt sich geringe oder fehlende Internetnutzung als eine Verringerung von sozialer Aktivität lesen, der stärkere Zugang gerade gering literalisierter Erwachsener hingegen als Hebel zu stärkerer Teilhabe.

3.1.1 Unterstützung bei der Nutzung des Internets

So wie auch im Kontext der Lese- und Schreibkompetenzen vielfach auf die Rolle von Unterstützungspersonen verwiesen wird (Egloff 1997; Riekmann und Buddeberg 2016; Buddeberg 2019; Papen 2010; Thériault 2016), so lässt sich auch für digitale Praktiken eine Inanspruchnahme von Unterstützung oder die Delegation von Aufgaben vermuten. Millard (2015) führt im Kontext der Diskussion um die digitale Spaltung aus, dass eine Person, wenn sie nicht über die benötigten digitalen Kompetenzen verfügt, zunächst durch Vermittler*innen digital teilhaben kann. Personen, die bei der Nutzung digitaler Medien Hilfestellung bekommen, haben nach Millard geringe „E-Skills“ und „E-Attitudes“ (Millard 2015, S. 17–18), sind häufig arbeitslos oder ungelernt, haben ein geringes Einkommen, eine niedrige formale Bildung und haben ein höheres Alter. Analog dazu zeigen die LEO-Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen geringer Literalität und Inanspruchnahme von Unterstützung bei der Nutzung des Internets (Tabelle 2). Von den gering literalisierten Erwachsenen

Tabelle 2: Häufigkeit, mit der Personen bei der Nutzung des Internets unterstützt werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
häufig, eher häufig	20,1	13,6	13,8	9,4	5,0	6,9	14,0	6,0	sig.
selten, eher seltener	29,4	24,6	22,4	19,5	18,3	19,1	23,4	18,6	n.s.
nie	45,5	59,9	62,9	70,2	76,4	73,5	61,2	75,0	sig.
keine Angabe	5,0	1,9	1,0	0,9	0,2	0,5	1,4	0,4	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen

Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

nehmen 37,4 Prozent und von den höher literalisierten Erwachsenen 24,6 Prozent zumindest gelegentlich Unterstützung in Anspruch. Im Umkehrschluss bedeutet das aber, dass auch von den gering literalisierten Erwachsenen über 60 Prozent keinerlei Unterstützung in Anspruch nehmen.

3.1.2 Digitales Schreiben

Als digitale Schreibpraktiken untersucht LEO 2018 unter anderem das Schreiben von E-Mails und die Verwendung von Textverarbeitungsprogrammen. Diese Praktiken werden auch in der PIAAC-Studie erfragt, sind aber so grundlegend, dass sie in LEO nicht entfallen können. Zudem wurde erhoben, wie häufig Erwachsene Kurznachrichten schreiben (SMS, WhatsApp, andere Messenger) und wie häufig sie in sozialen Netzwerken eigene Beiträge schreiben.

Bei den *konzeptionell schriftlichen* Formen digitalen Schreibens (Textverarbeitung und E-Mail) sind die Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und der höher literalisierten Vergleichsgruppe sehr deutlich (Tabelle 3). Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 42 Prozent regelmäßig (täglich oder mindestens einmal pro Woche) E-Mail gegenüber 69,4 Prozent von den Erwachsenen mit Les- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 und darüber. Gleichzeitig ist der Anteil derjenigen, die niemals E-Mail nutzen, unter gering literalisierten Erwachsenen mit 26,1 Prozent erheblich höher als in der Vergleichsgruppe (7,5 %, nicht tabelliert). Die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen ist insgesamt seltener als die Nutzung von E-Mail. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 25,4 Prozent regelmäßig Word oder ähnliche Programme, von der Vergleichsgruppe sind das 56,3 Prozent – also mehr als doppelt so viele.

Tabelle 3: Personen, die täglich oder mindestens einmal pro Woche mit digitalen Medien schreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	<i>α 1</i>	<i>α 2</i>	<i>α 3</i>	<i>α 4</i>	über <i>α 4</i>	Ges.- Bev.	<i>α 1–3</i>	<i>α 4 u. höher</i>	Sig.
E-Mail	34,3	38,8	43,8	57,1	73,0	66,4	42,0	69,4	sig.
Textverarbeitung	3,3	23,8	27,6	41,7	60,6	53,0	25,4	56,3	sig.
Kurznachrichten an einzelne Personen	84,3	79,1	83,2	87,7	91,8	89,9	82,2	90,8	sig.
Kurznachrichten an Gruppen	30,7	37,1	44,2	50,5	60,2	56,3	41,6	58,0	sig.
Schreiben in sozialen Netzwerken	15,8	30,7	27,2	20,8	19,0	20,3	27,5	19,4	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Bei den *konzeptionell mündlichen* Praktiken digitalen Schreibens sind die Unterschiede geringer oder sogar umgekehrt. Auch für gering literalisierte Erwachsene ist es eine geläufige Praktik, regelmäßig Kurznachrichten zu schreiben (mindestens wöchentlich). Das betrifft insbesondere das Schreiben an einzelne Personen (82,2%). Der Unterschied zur Vergleichsgruppe ist mit rund neun Prozentpunkten ebenfalls deutlich, allerdings geringer als beim Schreiben von E-Mails. Das Schreiben von Kurznachrichten an Gruppen (z. B. WhatsApp-Gruppen) ist insgesamt seltener als das Schreiben an einzelne Empfänger*innen, das betrifft sowohl gering als auch höher literalisierte Erwachsene. Der Forschungsstand zum partiellen Outing und zum Umfeld gering literalisierter Erwachsener erlaubt eine kausale Interpretation der Differenz von Einzel- und Gruppenchat. Die schriftsprachliche Unsicherheit wird eher einzelnen Vertrauten eingestanden als einer ganzen sozialen Gruppe (Nienkemper 2015). Eine schriftliche Stellungnahme in einem Gruppenchat stellt insofern eine höhere Herausforderung dar als ein konzeptionell mündlicher, getippter Austausch mit einzelnen, persönlichen Bekannten. Dieser durch geringe Literalität begründete Selbstausschluss hat ungünstige Folgen für die Wahrung eigener Interessen, beispielweise bei Terminabsprachen in Elternchats, Sport-, Hobby- oder Reisegruppen.

Auffällig ist demgegenüber die Verteilung des Schreibens in sozialen Netzwerken. Hier ist der Anteil derjenigen, die mindestens einmal pro Woche eigene Beiträge schreiben, unter den gering literalisierten Erwachsenen (27,5%) sogar höher als in der Vergleichsgruppe (19,4%). Dabei sagt dieser Anteil nichts über Art und Umfang der verfassten Texte aus, die grundsätzlich auch aus Emoticons, Smileys oder Likes bestehen können – und zwar unabhängig von der Lese- und Schreibkompetenz. Dennoch lässt sich aus diesen Relationen schließen, dass die Kluft der digitalen Nutzung bei konzeptionell mündlichem Schreiben geringer ist als bei konzeptioneller Schriftlichkeit. Dies schließt an die diskutierten Befunde an, nach denen die Schreibenanlässe im Kontext der Digitalisierung erheblich zunehmen (Ehmig 2018; Storrer 2010; Hunter 2014).

Die Gründe gegen das Schreiben von E-Mails sind vielfältig und nicht allein auf mangelnde Kompetenz zu reduzieren (Tabelle 4). Wie gezeigt wurde, weist die Nutzung von E-Mail einen Zusammenhang mit dem Literalitätslevel auf. Mit 26,1 Prozent nutzen mehr als jede*r vierte gering literalisierte Erwachsene niemals E-Mail. Der meistgenannte Grund gegen die Nutzung von E-Mail ist der fehlende Bedarf, auf diesem Wege zu kommunizieren („Ich brauche das nicht“). Hier können theoretisch zwei Alternativen asynchroner Kommunikation zum Zuge kommen, einerseits die klassische Herangehensweise mit Postkarte und Brief, andererseits die neuere Variante der Kurznachrichten und Chatkommunikation. Beide führen dazu, dass E-Mails nicht benötigt werden.

Grundsätzliche Bedenken gegen das Kommunikationsmittel E-Mail wird nur selten als Grund gegen die Nutzung angeführt („Ich will das nicht, z. B. weil ich Bedenken wegen der Sicherheit habe“). Auch die fehlende Kompetenz ist für die erwachsene Bevölkerung insgesamt ein zweitrangiger Grund, keine E-Mails zu

schreiben („Ich finde es schwierig, E-Mails zu schreiben“). Allerdings ist hier der Unterschied entlang der Lese- und Schreibkompetenz deutlich. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 24,1 Prozent nach eigener Aussage deshalb keine E-Mails, weil sie das Schreiben von E-Mails für zu schwierig halten (Alpha-Level 4 und darüber: 5,0 %).

Tabelle 4: Gründe gegen die Verwendung von E-Mails nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Ich finde es schwierig, E-Mails zu schreiben	55,9	29,8	15,5	6,9	3,6	10,6	24,1	5,0	sig.
Ich will das nicht, z. B. weil ich Bedenken wegen der Sicherheit habe	0,0	8,8	5,9	10,0	9,1	8,5	6,1	9,5	n.s.
Ich brauche das nicht	62,2	70,3	77,8	84,5	90,9	84,0	74,0	88,2	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die keine E-Mails schreiben; n = 679; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

3.1.3 Charakteristika digitalen Schreibens

Laut Forschungsstand der Sprachwissenschaft kann Schreiben in digitaler Kommunikation wie z. B. in WhatsApp eine verschriftlichte Form eines mündlichen Gesprächs darstellen. Digitales Schreiben kann also Ausprägungen konzeptioneller Mündlichkeit enthalten (Storror 2013). Die LEO-Studie geht der Art und Weise, wie in der digitalen Kommunikation geschrieben wird, differenziert nach. Tabelle 5 weist dazu aus, welche spezifischen Praktiken digitalen Schreibens Personen nach eigener Aussage häufig bzw. eher häufig ausüben.

Tabelle 5: Personen, die verschiedene Praktiken beim Schreiben von Kurznachrichten häufig bzw. eher häufig ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Beachtung der Groß- und Kleinschreibung	25,4	50,8	56,6	67,2	76,9	72,6	53,5	74,8	sig.
Korrektur von Tippfehlern	21,4	54,5	64,3	78,0	86,4	82,0	59,7	84,6	sig.
Wortergänzung	28,9	56,5	54,2	54,8	54,3	54,3	53,5	54,4	n.s.
Einsatz von Emoticons und Smileys	26,3	62,5	70,9	70,4	71,8	71,0	66,5	71,5	n.s.
Einsatz von Inflexiven wie „lach“ oder „seufz“	3,4	26,8	19,9	13,9	6,8	9,7	20,8	8,4	sig.
Einsatz von Abkürzungen	6,3	40,9	37,0	34,1	30,6	31,9	36,5	31,4	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich Kurznachrichten schreiben; n = 6.432; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Bei der Beachtung der Groß- und Kleinschreibung und bei der Korrektur von Tippfehlern in Kurznachrichten zeigen sich deutliche und statistisch signifikante Unterschiede. Zwar beachten mehr als die Hälfte der gering literalisierten Erwachsenen beim Schreiben von Kurznachrichten (eher) häufig die Groß- und Kleinschreibung und korrigieren auch (eher) häufig festgestellte Rechtschreibfehler, die Anteile liegen bei Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 und darüber jedoch signifikant höher. Daraus kann zwar geschlossen werden, dass höher literalisierte Erwachsene im spezifischen Kontext des Schreibens digitaler Kurznachrichten ein größeres Augenmerk auf korrekte Schreibweisen legen, eine Generalisierung auf die grundsätzliche bewusste Beachtung korrekter Orthografie steht jedoch unter dem Vorbehalt, dass sich Schreiben in digitalen Kontexten konzeptionell dem gesprochenen Wort zuordnen lässt und somit weniger stark dem Ziel sprachlicher Elaboriertheit folgt. Eventuell legen höher literalisierte Erwachsene die Maßstäbe konzeptioneller Schriftlichkeit an das getippte Gespräch an und formalisieren es dadurch.

Hinsichtlich der Frage, ob sich jemand schämt, wenn er*sie auf nicht mehr zu korrigierende Rechtschreibfehler aufmerksam wird, erweisen sich die Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und höher literalisierten Erwachsenen hingegen als gering und als statistisch nicht signifikant (Tabelle 6). Diese Frage ist jedoch nicht explizit auf das digitale Schreiben bezogen. Demzufolge schämen sich 42,3 Prozent der Erwachsenen (ja bzw. eher ja), wenn sie auf derartige Fehler aufmerksam werden.

Tabelle 6: Personen, die sich schämen, wenn sie auf nicht mehr zu korrigierende Rechtschreibfehler aufmerksam werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
ja	11,7	16,3	17,6	16,1	17,9	17,4	16,9	17,5	n.s.
eher ja	32,2	19,6	22,1	23,0	26,0	24,9	21,9	25,3	n.s.
eher nein	19,8	23,4	21,5	23,1	24,1	23,6	22,0	23,8	n.s.
nein	31,5	39,6	38,5	37,6	31,9	33,9	38,4	33,2	n.s.
keine Angabe	4,7	1,1	0,3	0,2	0,2	0,3	0,7	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre); $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist nicht signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Ein Spezifikum beim Schreiben von Kurznachrichten stellt die Verwendung bestimmter Stilmittel dar, wie der Einsatz von Emoticons und Smileys, die Verwendung von Abkürzungen (z. B. yolo: you only live once; lg: liebe Grüße; lol: laughing out loud) oder die Verwendung von Inflexiven (z. B. lach oder seufz) (Storrer 2013).

Beim Einsatz von Emoticons und Smileys unterscheidet sich die häufige Nutzung zwischen Personen unterschiedlicher Literalität nicht signifikant. Die Toleranz des Chats gegenüber schriftsprachlichen Abweichungen (Tophinke 2002) ist bei diesem Aspekt eher literalitätsneutral. Anders stellt sich diese bei der Verwendung von Inflexiven dar. Wenige Erwachsene setzen dieses Stilmittel beim Schreiben von Kurznachrichten (eher) häufig ein (Bevölkerung: 9,7%), gering literalisierte Erwachsene nutzen diese Ausdrucksform jedoch überdurchschnittlich oft (20,8%). Erklärend lassen sich habitustheoretische Ansätze und Ergebnisse der Comicforschung heranziehen. Der Comic brachte den Inflexiv mit der Mickey-Mouse-Übersetzerin Erika Fuchs in die deutsche geschriebene Sprache. Die damaligen bürgerlichen Vorbehalte gegenüber dem Comic insgesamt richteten sich auch auf den Inflexiv als Ausdrucksmittel (Kesper-Biermann 2018). Hier zeigt sich exemplarisch, wie sehr Formen elaborierter Sprache – insbesondere in ihrer Form als Schriftsprache – ein Distinktionsmittel bürgerlicher Schichten darstellt (Bernstein 1973; Bourdieu 2005). Das Comic – mitsamt dem Inflexiv – hat sich inzwischen als Graphic Novel in die Regale der Hochkultur entwickelt. Beim konzeptionell mündlichen Chat bleibt diese Entwicklung noch abzuwarten.

3.1.4 Digitale Lesepraktiken

Obwohl beim Lesen und Schreiben in digitalen Kontexten – insbesondere im Internet – von einer stärkeren Integration von Lese- und Schreibprozessen auszugehen ist als beim papierbasierten Lesen und Schreiben (Lankshear et al. 2013, S. 466), wurden die beiden Dimensionen für die Erhebung systematisch getrennt und werden an dieser Stelle auch getrennt berichtet. Auch Mails und Chats werden gelesen. Die nachfolgenden Fragen beziehen sich darüber hinaus auf das Lesen in *sozialen Netzwerken*, das Lesen von *Tipps zu verschiedenen Themen im Internet*, das Lesen zum Auffinden von *Adressen und Wegbeschreibungen* und das Lesen von *gesundheitsbezogenen Informationen* im Internet (Tabelle 7).

Die Ergebnisse hinsichtlich des Lesens von Tipps im Internet und des Lesens zum Auffinden von Adressen und Wegbeschreibungen sind erwartungskonform. In beiden Fällen ist der Anteil der regelmäßigen Aktivität unter gering literalisierten Erwachsenen geringer als innerhalb der Vergleichsgruppe. Bei der Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen im Internet unterscheiden sich die Gruppen der gering und höher literalisierten Erwachsenen hingegen kaum.¹¹ Eine Ausnahme bildet wiederum – wie auch hinsichtlich der digitalen Schreibpraktiken – das Lesen in sozialen Netzwerken. Unter gering literalisierten Erwachsenen ist der Anteil derer, die sich regelmäßig (also mindestens einmal pro Woche) in sozialen Netzwerken informieren, höher als innerhalb der Vergleichsgruppe. Allerdings ist dieser Unterschied

¹¹ Allerdings ist der Anteil derjenigen, die sich nie via Internet über gesundheitsbezogene Fragen informieren, unter gering literalisierten Erwachsenen doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung. Vgl. hierzu ausführlich Lisanne Heilmann: Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band.

Tabelle 7: Personen, die bestimmte digitale Lesepraktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Lesen in sozialen Netzwerken	39,2	48,3	49,8	46,3	41,4	43,2	48,9	42,5	sig.
Lesen von Tipps im Internet zu verschiedenen Themen	7,5	40,1	45,0	48,4	51,8	50,0	41,8	51,0	sig.
Nachschauen im Internet zum Auffinden von Adressen und Wegbeschreibungen	21,5	29,5	40,6	40,9	45,5	43,7	36,8	44,5	sig.
Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen im Internet	4,1	20,5	22,3	21,1	23,7	22,9	20,9	23,1	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

statistisch nicht signifikant, dennoch lässt sich die Annahme einer geringeren Leseaktivität in sozialen Netzwerken durch gering literalisierte Erwachsene zurückweisen. In Anlehnung an Bauernschuster et al. (2011, S. 22–23), die den Zugang zum Breitbandinternet als Hebel zur Steigerung von Sozialkapital, von sozialen Kontakten und von zivilem Engagement betrachten, ließe sich analog argumentieren, dass Sozialkapital und soziale Kontakte gering literalisierter Erwachsener durch soziale Netzwerke potenziell gestärkt werden. Dabei werden soziale Netzwerke von höheren Sozialschichten teilweise aufgrund ihrer Filter-, Werbe- und Datensammelstrategien gemieden. Wenden also geringer literalisierte Erwachsene hier häufigere Lesepraktiken an, ist dies nur eingeschränkt als Teilhabevorteil zu bewerten.

3.1.5 Nicht schriftliche Praktiken

Wenn bisher bezogen auf die schriftlichen digitalen Praktiken gezeigt werden konnte, dass gering literalisierte Erwachsene entsprechende Praktiken seltener ausüben, stellt sich im Umkehrschluss die Frage, ob sie stattdessen auf nicht schriftliche digitale Praktiken ausweichen. Dies ist im digitalen Kontext besonders anschaulich, da mobile internetfähige Geräte verschiedene Möglichkeiten nicht schriftlicher Kommunikation zulassen.

Als nicht schriftliche digitale Praktiken erfasst LEO 2018 die regelmäßige Nutzung von Videotelefonie, von Online-Tutorials oder Erklärvideos (vgl. zur Definition Wolf 2015, S. 123) und von Sprachnachrichten am Smartphone (Tabelle 8).

Tabelle 8: Personen, die nicht schriftliche digitale Praktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Sprachnachrichten am Smartphone	39,1	45,4	49,5	43,8	38,8	40,8	47,9	39,9	sig.
Online-Tutorials	7,2	28,1	32,7	30,5	26,2	27,5	30,2	27,2	n.s.
Video-Telefonie	8,8	23,9	22,7	16,8	12,9	14,7	22,3	13,8	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Gering literalisierte Erwachsene nutzen Videotelefonie häufiger als Erwachsene der Vergleichsgruppe. Unter den gering literalisierten Erwachsenen befinden sich überproportional viele mehrsprachige Personen. Beim Telefonieren mit Video ist ein deutlicher Zusammenhang mit der Herkunftssprache feststellbar. Von Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch führen 31,3 Prozent regelmäßig Videotelefonate, von den Personen mit Deutsch als Herkunftssprache tun dies 12,1 Prozent. Weniger ausgeprägt unterscheidet sich die Nutzungshäufigkeit von Erklärvideos und Online-Tutorials. Gering literalisierte Erwachsene greifen geringfügig häufiger auf diese Art der Informationsvermittlung zu. Auch bei der Nutzung von Sprachnachrichten zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Literalitätsniveau. Gering literalisierte Erwachsene nutzen diese Kommunikationsform regelmäßiger als die Vergleichsgruppe. Insgesamt bieten sich also durch nicht schriftbezogene Technologien Alternativen zum schriftlichen Umgang mit digitaler Technologie für diejenigen Personen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben.

3.2 Digitale Grundkompetenzen

LEO 2018 unterscheidet zwischen „funktional-pragmatischen“ und „kritisch-hinterfragenden“ Kompetenzen (siehe ausführlich Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band). Digitale Kompetenzen wurden durch eine Reihe von Fragen operationalisiert, sie wurden jedoch nicht durch spezifische Testaufgaben gemessen, sondern durch die selbst eingeschätzte subjektive Kompetenz erfragt.¹² So soll gezeigt werden, ob geringe Literalität mit einer niedrigeren Selbsteinschätzung in Zusammenhang steht. Geringere (selbst beschriebene) Kompetenz deutet auf die Gefahr des Teilhabeausschlusses hin. Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt getrennt nach den beiden Dimensionen.

¹² Dieses in der Kompetenzforschung durchaus gebräuchliche Vorgehen stellt grundsätzlich einen Kompromiss dar zwischen der möglichst genauen Beschreibung von Kompetenzen, wie sie durch eine Messung erreicht werden könnte, und der Umsetzbarkeit (Umfragedauer, Kosten). Die Zuverlässigkeit von Selbstausskünften ist laut aktuellem Forschungsstand dann als relativ hoch anzusehen, wenn die Kompetenzen durch möglichst konkrete Fragen erfasst werden (Edele et al. 2015). Zudem ist der grundsätzliche Befund zu berücksichtigen, dass sich Frauen gemeinhin niedrigere Kompetenzen zuschreiben als Männer (McElvany und Schwabe 2019; Edele et al. 2015).

3.2.1 Funktional-pragmatische digitale Kompetenzen

Zur Erfassung funktional-pragmatischer digitaler Kompetenzen wurden drei Fragen zu unterschiedlichen digitalen Kompetenzen eingesetzt. Bei den Fragen wurde erfasst, ob sich jemand zutraut, mit Online-Stellenbörsen, Online-Partnerbörsen und Online-Wohnungsbörsen zurechtzukommen.¹³ Die Antwortkategorien lauteten: „ohne Schwierigkeiten“; „mit gewissen Schwierigkeiten“; „mit großen Schwierigkeiten“; „gar nicht“ und „weiß nicht“. Tabelle 9 weist den Anteil derjenigen Personen aus, die sich die jeweilige Aktivität zutrauen, die also die Antwortkategorien „ohne Schwierigkeiten“ oder „mit gewissen Schwierigkeiten“ gewählt haben.

Tabelle 9: Personen, die sich ohne Schwierigkeiten oder mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen, Online-dienste zu nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Online-Stellenbörsen	10,2	46,2	64,0	78,6	88,5	83,1	56,6	86,2	sig.
Online-Partnerbörsen	8,4	38,1	49,5	62,9	75,2	69,4	44,4	72,4	sig.
Online-Wohnungsbörsen	14,3	46,1	67,0	76,1	86,0	81,1	58,9	83,8	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung gering und höher literalisierter Personen. Die selbst beschriebene Kompetenz von gering literalisierten Erwachsenen ist bezogen auf alle drei Teilkompetenzen geringer als innerhalb der Vergleichsgruppe. Von den gering literalisierten Erwachsenen trauen sich 56,6 Prozent zu, mit Online-Stellenbörsen zurechtzukommen (höher literalisierte Erwachsene: 86,2%), 44,4 Prozent trauen sich den Umgang mit Online-Partnerbörsen zu (Vergleichsgruppe: 72,4%)¹⁴, und 58,9 Prozent trauen sich den Umgang mit Online-Wohnungsbörsen zu (Vergleichsgruppe: 83,8%). Die bivariate Darstellung enthält eine inhaltliche Limitierung, solange die Variablen Gender, Alter, formale Bildung, Erwerbssituation nicht kontrolliert werden. Entsprechende multivariate Analysen stellen insofern ein Forschungsdesiderat dar. Dennoch zeigen die hier präsentierten Zahlen, dass für gering literalisierte Erwachsene in den drei Lebensbereichen Arbeit, Partnerschaft und Wohnen durch Prozesse einer zunehmenden Digitalisierung deutliche Benachteiligungen zu befürchten sind.

¹³ Dieses Fragenformat ist aus der Gesundheitsstudie HLS GER (Schaeffer et al. 2016) bzw. der europaweiten Erhebung HLS EU (Sørensen et al. 2015) entlehnt, in denen ähnlich strukturierte Fragen zur Erfassung von Gesundheitskompetenz eingesetzt wurden.

¹⁴ Die vergleichsweise niedrige Selbsteinschätzung bezogen auf Online-Partnerbörsen bestätigt Ergebnisse des Pretests (Bilger et al. 2017, S. 53). Es ist davon auszugehen, dass in diesem Falle die Nutzung des Onlinedienstes von vielen Befragten als sehr hypothetisch betrachtet wird. So haben bei dieser Frage rund 13 Prozent mit „weiß nicht“ geantwortet, weitere rund vier Prozent haben keine Angaben gemacht.

3.2.2 Kritisch-hinterfragende digitale Kompetenzen

Kritisch-hinterfragende digitale Kompetenzen erhalten Gewicht durch die eingangs beschriebenen Prozesse der Durchdringung diverser Lebensbereiche mit digitalen Technologien und die damit verknüpften Risiken hinsichtlich Datensicherheit, Datenschutz oder Falschinformation (vgl. Hölzig und Hasebrink 2017, S. 23 ff.). Das betrifft die stellenweise unklare Glaubwürdigkeit von Informationen, auch diskutiert unter dem Begriff der *Fake News*. Dieser Begriff hat sich von seiner ursprünglichen Bedeutung als Satireform zu einem Begriff gewandelt, der sich auf gezielte Fehlinformation bezieht (vgl. Zimmermann und Kohring 2018, S. 527). Wie Martin Merkt feststellt, „stellt der Zugang zu weitgehend ungeprüften Informationen über das Internet die Menschen [...] vor Herausforderungen bezüglich der Bewertung der Glaubwürdigkeit einzelner Informationen“ (Merkt 2018, S. 22; vgl. auch Nygren und Guath 2019). Ein gesellschaftliches Unbehagen gegenüber dem wachsenden Ausmaß der Datensammlung wird auch unter dem Begriff des *Überwachungskapitalismus* diskutiert (Zuboff 2019; vgl. auch O'Neil 2017; Zweig 2019).

Tabelle 10: Personen, die ausgewählte Tätigkeiten als einfach oder eher einfach beschreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
die Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet beurteilen	5,2	44,4	58,6	71,9	82,1	76,8	52,1	79,8	sig.
unterscheiden, ob es sich bei einem im Internet stehenden Text um eine Information oder Werbung handelt	10,9	35,4	51,4	64,8	78,1	71,9	45,2	75,1	sig.
beurteilen, warum kostenlose Online-Dienste an den persönlichen Daten ihrer Nutzer*innen interessiert sind	6,2	31,6	37,7	49,7	59,8	55,0	34,5	57,5	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Dem entsprechend wurden digitale, kritische Grundkompetenzen erfragt. Wie auch bei anderen kritisch-hinterfragenden Kompetenzen lehnt sich die Struktur der Interviewfragen an die Gesundheitsstudie HLS GER an (Schaeffer et al. 2016). Gefragt wurde nach der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet, der Unterscheidung zwischen Information und Werbung bei Texten im Internet und der Beurteilung der Frage, warum kostenlose Internetdienste an den Daten der Nutzer*innen interessiert sind. Tabelle 10 gibt an, welcher Anteil der gering und höher literalisierten Personen diese Beurteilung als einfach bzw. eher einfach einschätzen.

Ähnlich den Befunden zu den funktional-pragmatischen Kompetenzen schätzen gering literalisierte Personen ihre Urteilskompetenz niedriger ein als höher literalisierte Erwachsene.

Von den Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben sehen es 52,1 Prozent als (eher) einfach an, die Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet zu beurteilen – unter den Erwachsenen mit den Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 oder darüber sind es 79,8 Prozent.

Von den gering literalisierten Erwachsenen sehen es 45,2 Prozent als (eher) einfach an, bei Texten im Internet zwischen Information und Werbung zu unterscheiden. Auch hier liegt der Anteil in der Vergleichsgruppe mit 75,1 Prozent deutlich höher. Zu beachten ist hier die eingeschränkte Belastbarkeit der Selbstauskunft, auf die eine Studie zur Medienkompetenz von Schüler*innen und jungen Erwachsenen in Schweden hinweist. Sie untersuchte mittels Testaufgaben und Selbstauskünften die Kompetenz, zwischen Information und Werbung zu unterscheiden. Als Ergebnis berichteten Nygren und Guath (2019), dass eine hohe Selbsteinschätzung dieser Fähigkeiten häufig mit geringen Testergebnissen einherging. Der tatsächliche Anteil von Personen, die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Information und Werbung haben, könnte demzufolge noch höher ausfallen, als es die LEO-Ergebnisse ausweisen.

Die kritisch-hinterfragende Kompetenz, bei der sich Erwachsene die geringste Urteilsfähigkeit zuschreiben, betrifft die Frage, warum kostenlose Onlinedienste an den Daten der Nutzer*innen interessiert sind. Lediglich 34,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sehen diese Einschätzung für sich persönlich als (eher) einfach an, der Wert fällt auch in der Vergleichsgruppe eher niedrig aus (57,5 %). Dieses Ergebnis steht in deutlichem Kontrast zu der offenkundigen Bereitschaft vieler Personen, ihre Daten freimütig an digitale Tools, wie z. B. Alexa oder Siri weiterzugeben. Die Befunde zeigen, dass große Teile der Bevölkerung eher unbekümmert mit Daten umgehen (GDMA 2018). Dabei ist unklar, ob ihnen bekannt ist, dass solche Systeme Daten sammeln, um personalisierte Werbung zu platzieren. Gerade die personalisierte Online-Werbung stellt jedoch besondere Anforderungen an die Unterscheidung von Werbung und Information (Kröger und Meister 2016).

Multivariate Zusammenhänge mit der Lese- und Schreibkompetenz unter Kontrolle von Gender, Alter, formaler Bildung und anderer Faktoren bilden wie bei den funktional-pragmatischen digitalen Kompetenzen ein Desiderat für weiter gehende Analysen.

4 Fazit: Bildungsbedarfe aufgrund digitaler Vulnerabilität

Die Untersuchung digitaler Alltagspraktiken und Kompetenzen verdeutlicht die grundsätzliche Vulnerabilität gering literalisierter Erwachsener bezogen auf eine vielfach als Verheißung von Kommunikation und Komfort beschriebene Digitalisierung. In der Tat schließt der Prozess der Digitalisierung Teile der erwachsenen Be-

völkerung tendenziell aus bzw. schafft Hürden für eine alltägliche Nutzung digitaler Technologie.

Der *Zugang* zu digitaler Technologie wurde operationalisiert als Nutzung internetfähiger Geräte und bestätigt bisherige Befunde zur digitalen Spaltung bzw. Ungleichheit (Zillien und Haufs-Brusberg 2014). Die Schere zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen schließt sich bei Betrachtung ubiquitär nutzbarer mobiler Endgeräte. Das schränkt jedoch die Nutzungsmöglichkeiten auch entsprechend ein, beispielsweise lässt eine Bewerbung sich nicht auf dem Smartphone verfassen. Doch selbst wenn aus der Perspektive der Zugangsforschung die digitale Spaltung entlang der Lese- und Schreibkompetenz geringer werden sollte, so ist sie bezogen auf die Nutzung digitaler Praktiken und insbesondere bezogen auf die Urteilsfähigkeit hinsichtlich digitaler Prozesse weiterhin virulent. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig zur Diskussion über einen second level digital divide (Hargittai 2002; Hargittai et al. 2018) bzw. des auf Wirkungen bezogenen third level digital divide (van Dijk 2020).

Eine Ausnahme bildet der Umgang mit sozialen Netzwerken. Für gering literalisierte Erwachsene stellen soziale Netzwerke (wie Facebook oder Instagram) Wege der Interaktion dar, die sie in mindestens ebenso starkem Maße nutzen wie die erwachsene Bevölkerung insgesamt. Auch das Lesen und Schreiben konzeptionell mündlich angelegter Kurznachrichten (WhatsApp, SMS und andere Messenger) stellt für gering literalisierte Erwachsene keine substanzielle Hürde dar. Die spezifische Art, im digitalen Kontext zu schreiben (hier operationalisiert durch das Schreiben von Kurznachrichten), lässt Unterschiede hinsichtlich der Beachtung korrekter Orthografie erkennen. Während die Worterkennung bevölkerungsweit von gut der Hälfte der Erwachsenen verwendet wird, werden die Groß- und Kleinschreibung und die Korrektur von Tippfehlern bei gering literalisierten Erwachsenen weniger beachtet. Emoticons und Abkürzungen sind hingegen bei mehr als zwei Dritteln der Bevölkerung verbreitet – vorhandene Differenzen nach Literalitätsniveau sind statistisch nicht signifikant. Während diese zwei Mechanismen effizienter Schriftsprache inzwischen als salonfähig gelten dürften, bleibt der Inflexiv für höher literalisierte gesellschaftliche Gruppen äußerst unüblich.

Gering literalisierte Erwachsene attestieren sich somit einen gewissen Freiraum – wenn nicht möglicherweise auch begründeten Widerstand – gegenüber *konzeptionell schriftlicher* Orthografie und Ausdrucksform. Dies kann Ausdruck eines geübten *konzeptionell mündlichen* Registers sein und sich absichtlich oder unabsichtlich gegen *dominante Literalität* richten. Es ist jedoch auch möglich, dass schlicht keine konzeptionell schriftsprachlichen Kompetenzen erworben wurden, dass also das Register nicht gewechselt werden kann.

Während gering literalisierte Erwachsene am Lesen in sozialen Netzwerken ähnlich den Vergleichsgruppen teilhaben, gilt das nicht für das digitale Lesen zu Informationszwecken. Die Suche nach Informationen und Tipps zu verschiedenen Themen schließt Erwachsene, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, tendenziell aus. Die Tatsache, dass demgegenüber nicht schriftliche digitale

Praktiken von gering literalisierten Erwachsenen intensiv genutzt werden, ist ein Hinweis darauf, dass digitale Video- und Sprachsysteme ein Hebel zu digitaler Inklusion sein können.

Erhebliche Vulnerabilität besteht hinsichtlich der digitalen Grundkompetenzen, die sich gering literalisierte Erwachsene selbst bescheinigen. Die zunehmende Digitalisierung in verschiedenen Lebensbereichen (Arbeit, Partnerschaft, Wohnen) schafft Hürden im Zugang zu den entsprechenden Ressourcen. Die kritisch hinterfragende Kompetenz im Umgang mit Information und Werbung, die Unsicherheit bei der Glaubwürdigkeit von Nachrichten und der Datensammlung durch Online-dienste stellt für gering literalisierte Erwachsene eine hohe Anforderung, wenn nicht gar eine Überforderung dar. Das führt zu der komplexen Situation, dass gerade gering literalisierte Erwachsene zwar in sozialen Medien sehr aktiv sind, gleichzeitig aber über diesen Netzwerken zugrunde liegende Mechanismen und Interessen wenig informiert sind.

Allerdings betrifft diese Konstellation nicht nur gering literalisierte Erwachsene, sondern größere Teile der erwachsenen Bevölkerung insgesamt (GDMA 2018). Hier zeigen sich Bildungsbedarfe, bei denen der Blick nicht auf Erwachsene verengt werden sollte, für die das Lesen und Schreiben mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die Bitkom Research publizierte 2019 einen Bericht zum Thema Vertrauen und IT-Sicherheit und schlussfolgerte: „Internetnutzer wollen Weiterbildung und bessere Information“ (Bitkom Research 2019, S. 15). Entscheidend wird es dabei sein, wie diese Art von Information und Weiterbildung gestaltet wird. Die Ergebnisse zu den kritisch-hinterfragenden Kompetenzen bieten hier einen Fingerzeig. Bildungsangebote zu digitalen Inhalten für (gering literalisierte) Erwachsene sollten sich nicht damit begnügen, *funktionale* Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch *kritische* Aspekte von Digitalisierung umfassen. Es sollte nicht nur darum gehen, Erwachsene hinsichtlich der Nutzung von Onlinebanking oder der Abwicklung von Verwaltungsvorgängen im Rahmen von E-Government zu schulen. Vielmehr besteht offenkundiger Bedarf an Diskussion über Fragen der Verfügungsgewalt über die eigenen Daten und zur kritischen Reflexion von Informationen im Internet (unabhängig davon, ob diese von Menschen oder von Algorithmen erzeugt werden). Wichtig ist beispielsweise der Umgang mit Stellenbörsen in funktional-pragmatischer Hinsicht. Ebenso wichtig ist es aber auch, ein Verständnis davon zu entwickeln, wie algorithmische Systeme in Prozesse der Personalauswahl eingreifen (O'Neil 2017).

Kurz gefasst lässt sich dafür plädieren, vulnerable Gruppen nicht zur funktionalen Anpassung an eine unvollkommene Gesellschaft zu drängen, sondern eine Form der Erwachsenenbildung anzubieten, die es ihnen ermöglicht, ihre Interessen zu diskutieren und auszudrücken und ihren Stimmen Gehör zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ellen; Linde, Andrea (2018): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1297–1320.
- Andreasson, Kim (2015): Tackling Future Digital Divides. In: Kim Andreasson (Hrsg.): *Digital Divides. The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 265–276.
- Bauernschuster, Stefan; Falck, Oliver; Wößmann, Ludger (2011): Surfing Alone? The Internet and Social Capital: Evidence from an Unforeseeable Technological Mistake. In: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.1914247.
- Behrends, Sylvia; Engel, Walter; Kott, Kristina; Neuhäuser, Jenny (2018): Private Haushalte – Einkommen, Konsum, Wohnen. In: *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 195–216.
- Bernstein, B. (1973): *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Schwann: Düsseldorf.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra; Gensicke, Miriam; Baier, Elisabeth; Backes, Annika (2017): Datenerhebung für die LEO.-Grundbildungsstudie (LEO.2018). Pretestergebnisse. Hrsg. v. Kantar. München.
- Bitkom Research (2019): *Vertrauen & IT-Sicherheit*. Berlin. Online verfügbar unter www.bitkom-research.de/de/Vertrauen-IT-Sicherheit, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Buddeberg, Klaus (2019): Supporters of low literate adults. In: *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), S. 1–13. DOI: 10.1080/02601370.2019.1600059.
- Buddeberg, Klaus; Stammer, Christopher (2019): Schließt der digitale Wandel ältere Erwachsene und gering literalisierte Erwachsene aus? In: Carola Iller, Olaf Dörner, Ingeborg Schüssler, Heide von Felden und Sebastian Lerch (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (2016): *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Online verfügbar unter https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Desjardins, Richard; Ederer, Peer (2015): Socio-demographic and practice-oriented factors related to proficiency in problem solving: a lifelong learning perspective. In: *International Journal of Lifelong Education* 34 (4), S. 468–486. DOI: 10.1080/02601370.2015.1060027.
- Dürscheid, Christa; Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik Online* 37 (1), S. 3–20.

- Edele, Aileen; Seuring, Julian; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra (2015): Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. In: *Social science research* 52, S. 99–123. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.017.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, Simone C. (2018): Lesen heute – heute noch lesen? Zur Situation des Lesens und ihren Herausforderungen für Leseförderung, Alphabetisierung und Grundbildung. Vortrag anlässlich des Weltalphabetisierungstages 2018. Stiftung Lesen, Institut für Lese- und Medienforschung. Mainz. Online verfügbar unter https://www.alphadekade.de/img/Lesen%20heute_20180907.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: wbv Media.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Reutter, Theresa (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Friebe, Jens; Gebrande, Johanna (2013): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“ 36, S. 48–60.
- Friemel, Thomas N. (2016): The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. In: *New Media & Society* 18 (2), S. 313–331. DOI: 10.1177/1461444814538648.
- GDMA (2018): Global data privacy: What the consumer really thinks. Global Alliance of Data-Driven Marketing Associations. London. Online verfügbar unter <http://globaldma.com/wp-content/uploads/2018/05/Global-data-privacy-report-FINAL.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Greenberg, Daphne; Feinberg, Iris Z. (2019): Adult literacy: a perspective from the United States. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (1), S. 105–121. DOI: 10.1007/s11618-018-0853-8.
- Grell, Petra; Grotlüschen, Anke (2010): Weiterbildung mit digitalen Medien für tendenziell Abstinente. In: Axel Bolder, Rudolf Epping, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter und Andreas Seiverth (Hrsg.): *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–329.
- Grotlüschen, Anke (2016): Grundbildung von Erwachsenen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Heidelberg: Springer VS, S. 1261–1278.
- Hargittai, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. In: *First Monday* 7 (4). DOI: 10.5210/fm.v7i4.942.
- Hargittai, Eszter; Piper, Anne Marie; Morris, Meredith Ringel (2018): From internet access to internet skills: digital inequality among older adults. In: *Univ Access Inf Soc* 27 (4), S. 325. DOI: 10.1007/s10209-018-0617-5.
- Hölig, Sascha; Hasebrink, Uwe (2017): Reuters Institute Digital News Survey 2017. Ergebnisse für Deutschland. Hamburg: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung.

- Hug, Theo (2019): From Literacy to an Ecology of Literacies? In: Ulrike Stadler-Altmann und Barbara Gross (Hrsg.): *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*. Opladen: Barbara Budrich, S. 145–160.
- Hunter, Rik (2014): Hypersocial-Interactive Writing: An Audience of Readers-as-Writers. In: *LiCS 2* (2), S. 17–43. DOI: 10.21623/1.2.2.3.
- Initiative D21 (2018a): D21 Digital Index 2017/2018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index_2017_2018.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Initiative D21 (2018b): eGovernment Monitor 2018. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2018/11/191029_egovmon2018_final_web.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Initiative D21 (2019): D21 Digital Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2018): Zwischen Sex-Revolution und „Beziehungskram“. Geschlechterverhältnisse in Comics der 1968er Generation. In: Meike Sophia Baader und Rita Casale (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 24, Schwerpunkt: Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, S. 20–49.
- Koch, Wolfgang; Frees, Beate (2017): ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: Neun von zehn Deutschen online. Ergebnisse aus der Studienreihe „Medien und ihr Publikum“ (MiP). In: *Media Perspektiven* (9), S. 434–446. Online verfügbar unter http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2017/Artikel/917_Koch_Frees.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Kröger, Sonja; Meister, Dorothee M. (2016): Kinder, Kommerzialisierung und (Online-) Werbung. In: Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross und Sabine Kaiser (Hrsg.): *Ent-Grenzt Heranwachsen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 201–216.
- Kühnhenrich, Daniel (2018): Zufriedenheit mit der öffentlichen Verwaltung. In: *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 366–372.
- Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele; Curran, Caitlin (2013): Conceptualizing and Researching “New Literacies”. In: Carol Chapelle (Hrsg.): *The encyclopedia of applied linguistics*, Bd. 51. Malden, Mass., Hoboken, USA: Wiley-Blackwell, S. 464–472.
- Marr, Mirko (2004): Wer hat Angst vor der Digitalen Spaltung? Zur Haltbarkeit des Bedrohungsszenarios. In: *M&K* 52 (1), S. 76–94. DOI: 10.5771/1615-634x-2004-1-76.

- McElvany, Nele; Schwabe, Franziska (2019): Gender gap in reading digitally? Examining the role of motivation and self-concept. In: Nele McElvany, Miriam M. Gebauer und Cornelia Gräsel (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung – eine Standortbestimmung*. Münster: Waxmann, S. 145–165.
- Merkt, Martin (2018): Fake News im Internet. Welche Herausforderungen ergeben sich für die Erwachsenenbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 25 (4), S. 22–25.
- Millard, Jeremy (2015): The Digital Divide and the Global Post-2015 Development Debate. In: Kim Andreasson (Hrsg.): *Digital Divides. The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 3–26.
- Myant, Katherine (2011): Digital Participation in Scotland: A review of the evidence. Hrsg. v. Scottish Government Social Research.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: wbv Media.
- Nygren, Thomas; Guath, Mona (2019): Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. In: *Nordicom Review* 40 (1), S. 23–42. DOI: 10.2478/nor-2019-0002.
- O'Neil, Cathy (2017): Weapons of math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy. New York: B/D/W/Y Broadway Books.
- Papen, Uta (2010): Literacy mediators, scribes or brokers? In: *Langage et société* 133 (3), S. 63–82. DOI: 10.3917/l33.0063.
- Pfeiffer, Sabine; Ritter, Tobias; Oesreicher, Elke (2018): Armutskonsum: Ernährungsarmut, Schulden und digitale Teilhabe. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. Bielefeld: wbv Media, S. 717–749.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Reder, Stephen (1994): Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy Across Languages and Cultures. In: Bernardo M. Ferdman, Rose-Marie Weber und Arnulfo G. Ramirez (Hrsg.): *Literacy across languages and cultures*. Albany: State University of New York Press, S. 33–70.
- Reder, Stephen (2012): *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions*. The Centre for Literacy. Montreal, Quebec. Online verfügbar unter http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/CFLRSrchBrief_Chllngng_Assmptns.pdf, zuletzt aktualisiert am 04.11.2019.
- Reder, Stephen (2017): *Adults' Engagement in Reading, Writing and Numeracy Practices*. Portland State University. Portland (Applied Linguistics Faculty Publications and Presentations, 22). Online verfügbar unter http://pdxscholar.library.pdx.edu/ling_fac/22, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 107–130.
- Schaeffer, Doris; Vogt, Dominique; Berens, Eva-Maria; Hurrelmann, Klaus (2016): Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Ergebnisbericht_HLS-GER.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Smythe, Suzanne (2018): Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. In: *Adult Education Quarterly* 21 (1), 074171361876664. DOI: 10.1177/0741713618766645.
- Sørensen, Kristine; Pelikan, Jürgen M.; Röthlin, Florian; Ganahl, Kristin; Slonska, Zofia; Doyle, Gerardine et al. (2015): Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). In: *European journal of public health* 25 (6), S. 1053–1058. DOI: 10.1093/eurpub/ckv043.
- Stammer, Christopher (2017): Das Verhalten junger Erwachsener mit unterschiedlichen literalen Kompetenzen bei der Nutzung von Computer und Internet. Masterarbeit. Universität Hamburg, Hamburg. Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Storrer, Angelika (2010): Über die Auswirkungen des Internets auf unsere Sprache. In: Hubert Burda, Mathias Döpfner, Bodo Hombach und Jürgen Rüttgers (Hrsg.): 2020. Gedanken zur Zukunft des Internets. Essen: Klartext, S. 238–244.
- Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Barbara Frank-Job, Alexander Mehler und Tilmann Sutter (Hrsg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 331–366.
- Thériault, Virginie (2016): Literacy mediation as a form of powerful literacies in community-based organisations working with young people in a situation of precarity. In: *Ethnography and Education* 11 (2), S. 158–173. DOI: 10.1080/17457823.2015.1101384.
- Tophinke, Doris (2002): Schreiben gegen die Regel – Formen und Funktionen orthografischer Abweichungen im Internet Relay Chat (IRC). In: Michael Bommers, Christina Noack und Doris Tophinke (Hrsg.): Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 170–182.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Monika Tröster (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: wbv Media, S. 12–27.
- van Dijk, Jan A. G. M. (2013): Digitale Spaltung und digitale Kompetenzen. In: André Schüller-Zwierlein und Nicole Zillien (Hrsg.): Informationsgerechtigkeit. Berlin: De Gruyter, S. 108–133.
- van Dijk, Jan A. G. M. (2020): Digital Divide. Cambridge, Medford: Polity Press.
- Vorderer, Peter; Krömer, Nicola; Schneider, Frank M. (2016): Permanently online – Permanently connected. Explorations into university students' use of social media and mobile smart devices. In: *Computers in Human Behavior* 63, S. 694–703. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.085.

- Wicht, Alexandra; Lechner, Clemens; Rammstedt, Beatrice (2018): Wie steht es um die Digitalkompetenz deutscher Erwachsener? Eine empirische Analyse mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (Hrsg.): Mensch und Gesellschaft im digitalen Wandel. Psychologie, Gesellschaft, Politik 2018. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag, S. 15–25.
- Wicht, Alexandra; Reder, Stephen; Lechner, Clemens (2019): Sources of Individual Differences in Adults' Digital Skills. In: Proceedings of the Weizenbaum Conference 2019 "Challenges of Digital Inequality – Digital Education, Digital Work, Digital Life". Weizenbaum Institute. Berlin. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/333221108_Sources_of_Individual_Differences_in_Adults'_Digital_Skills, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Wolf, Karsten D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Anja Hartung-Griemberg, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Katharina Kaiser-Müller (Hrsg.): Filmbildung im Wandel. Wien: new academic press, S. 121–131.
- Wolf, Karsten D.; Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: *erwachsenenbildung.at* (30), 1–11.
- Wößmann, Ludger; Lergetporer, Philipp; Grewing, Elisabeth; Werner, Katharina (2017): Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017. In: *IFO Schnelldienst* 70 (17), S. 17–38.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31–76.
- Zillien, Nicole; Haufs-Brusberg, Maren (2014): Wissenskluft und Digital Divide. Baden-Baden: Nomos.
- Zimmermann, Fabian; Kohring, Matthias (2018): „Fake News“ als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. In: *M&K* 66 (4), S. 526–541.
- Zuboff, Shoshana (2019): Surveillance Capitalism – Überwachungskapitalismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (24–26), S. 4–9.
- Zweig, Katharina (2019): Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl, München: Heyne.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Personen, die ausgewählte Informations- und Kommunikationstechnologien täglich nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	205
Tab. 2	Häufigkeit, mit der Personen bei der Nutzung des Internets unterstützt werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	206
Tab. 3	Personen, die täglich oder mindestens einmal pro Woche mit digitalen Medien schreiben, nach Alpha- Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	207
Tab. 4	Gründe gegen die Verwendung von E-Mails nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachantworten möglich)	209
Tab. 5	Personen, die verschiedene Praktiken beim Schreiben von Kurznachrichten häufig bzw. eher häufig ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	209
Tab. 6	Personen, die sich schämen, wenn sie auf nicht mehr zu korrigierende Rechtschreibfehler aufmerksam werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	210
Tab. 7	Personen, die bestimmte digitale Lesepraktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	212
Tab. 8	Personen, die nicht schriftliche digitale Praktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	213
Tab. 9	Personen, die sich ohne Schwierigkeiten oder mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen, Onlinedienste zu nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	214
Tab. 10	Personen, die ausgewählte Tätigkeiten als einfach oder eher einfach beschreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	215

Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen

KLAUS BUDDERBERG

Gliederung

1	Einleitung	227
2	Gefährdete Teilhabe	228
3	Ergebnisse	232
3.1	Haushaltseinkommen und materielle Ausstattung	232
3.2	Finanzbezogene Praktiken	233
3.2.1	Schriftliche finanzbezogene Praktiken	234
3.2.2	Nicht schriftliche finanzbezogene Praktiken	242
3.3	Finanzbezogene Grundkompetenzen	242
3.3.1	Funktional-pragmatische finanzbezogene Kompetenzen	243
3.3.2	Kritisch-hinterfragende finanzbezogene Kompetenzen	244
4	Fazit: Bildungsbedarfe aufgrund finanzieller Vulnerabilität	246
	Literaturverzeichnis	248
	Abbildungsverzeichnis	254
	Tabellenverzeichnis	254

1 Einleitung

Von den Deutsch sprechenden Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren haben 12,1 Prozent geringe Lese- und Schreibkompetenzen. Sinnerfassendes Lesen und sinnproduzierendes Schreiben gelingt allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze. Dieser Beitrag geht der Frage nach, was geringe Literalität für den Umgang mit finanziellen Belangen bedeuten kann.

Die Anforderungen, die der Umgang mit Finanzen an Erwachsene stellt, haben sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. Das betrifft unter anderem die zunehmende Durchdringung durch digitale Technik etwa beim Onlinebanking oder bei Onlinepreisvergleichen. Insgesamt beinhaltet der sozialstaatliche Paradigmenwechsel hin zum aktivierenden Sozialstaat eine gesteigerte Eigenverantwortung der erwachsenen Bevölkerung, für die wiederum entsprechende Kompetenzen vorausgesetzt werden.

Die diesem Kapitel zugrunde liegende Annahme lautet, dass geringe Lese- und Schreibkompetenzen zu einem Hindernis bei der Bewältigung schriftsprachlicher finanzbezogener Aufgaben werden können. Da die Gruppe der gering literalisierten

Erwachsenen im Durchschnitt über geringere Einkommen verfügt und dadurch das Risiko von Einkommensarmut steigt, ergibt sich für den Umgang mit knappen finanziellen Ressourcen eine besondere Relevanz mit einem klaren Verweis auf Teilhabemöglichkeiten bzw. Vulnerabilität (Grotlüschen et al. 2019b).

2 Gefährdete Teilhabe

Die Gefährdung von Teilhabe lässt sich in einem umfassenden Verständnis mit dem Begriff der Vulnerabilität beschreiben (Streich 2009). Auch die Diskussion um Prekarität verweist auf gefährdete Teilhabe (Hense 2018, S. 345), in diesem Fall deutlicher bezogen auf sozioökonomische Teilhabe.

Im Kontext des aktivierenden Sozialstaats, der seit den 1990er-Jahren das dominante wohlfahrtsstaatliche Modell darstellt (Lessenich 2012, S. 42), ist der*die Einzelne mit finanzbezogenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten konfrontiert, die in früheren Jahrzehnten stärker als staatliche Aufgaben verstanden worden waren (Piorkowsky 2008, S. 11). Auch im internationalen Diskurs wird konstatiert, dass die Verantwortung in finanziellen Belangen zunehmend auf das Individuum verschoben wird (Davies 2015, S. 306). In einem weiteren Zusammenhang schrieb Pierre Bourdieu bereits im vergangenen Jahrhundert von einer „kollektiven Konversion zur neo-liberalen Sichtweise“ des Sozialstaates (Bourdieu 2005/1982, S. 128). Dieser fundamentale Wandel des Wohlfahrtsregimes folgt der Maxime der Selbstverantwortlichkeit der Individuen (Remmele et al. 2013, S. 73; Wittpoth 2010, S. 151). Bestehende soziale Sicherungssysteme haben gegenüber individueller Vorsorge an Gewicht verloren. Dies ist deutlich sichtbar im Bereich der Gesundheitsvorsorge (private Zusatzversicherungen für Krankheit und Pflegebedürftigkeit), aber auch im Bereich der finanziellen Vorsorge, indem verschiedene Modelle der Riester- oder Rürup-Renten kombiniert mit rein privaten Instrumenten als Mittel propagiert werden, um drohenden Wohlstandsverlusten im Alter vorzubeugen (Mätzke 2011, S. 4). Insgesamt wurden sozialstaatliche Transfers reduziert und der Zugang zu Transfers umorganisiert (Dingeldey 2015, S. 33).

Durch die Deregulierung von Märkten werden zudem Konsumententscheidungen zunehmend komplexer (Remmele et al. 2013, S. 73). Grundsätzlich steigen dadurch im gleichen Maße Beratungsbedarfe (Piorkowsky 2008, S. 8; OECD 2005, S. 27; Stolper 2018). Sichtbar wurden in der Vergangenheit jedoch die Risiken von Konsumententscheidungen etwa im Kontext der Euphorie um die Telekom-Aktie in den 1990er-Jahren oder im Zusammenhang mit Immobilienkrediten.

Größere Bevölkerungsgruppen sind von angespannten Haushaltsbudgets betroffen oder bedroht. Die Arbeitslosigkeit in Deutschland ist aktuell auf einem niedrigeren Niveau als noch zu Beginn des Jahrhunderts. Im Jahr 2010 (also zum Zeitpunkt der Erhebung der ersten LEO-Studie) betrug die Arbeitslosenquote 7,7 Prozent, 2018 betrug sie 5,2 Prozent. Der Anteil der Langzeitarbeitslosen an den Arbeitslosen insgesamt ist jedoch weitgehend unverändert geblieben (Bundesagen-

tur für Arbeit 2019). Im Zuge der Finanzkrise hat der Anteil der überschuldeten Haushalte europaweit stark zugenommen, wobei Arbeitslosigkeit als die Hauptursache anzusehen ist (Bouyon und Musmeci 2016, S. 2). Überschuldung wird auch im Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung als wachsendes Problem beschrieben (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, S. 484–485; vgl. auch Mania und Tröster 2015a, S. 12).

Sich bei Anschaffungen insbesondere über Preise zu informieren gehört zu einem weitgehend fest etablierten Verhalten. Gerade Personen mit geringem Einkommen sind zu häufigen Preisvergleichen gezwungen (Grotlüschen et al. 2019a). Bezogen auf Personen im Hilfebezug (oder am Rande des Hilfebezugs) bietet insbesondere das Einkaufen über das Internet Einsparpotenziale (Pfeiffer et al. 2018, S. 744). Laut einem Bericht der Europäischen Kommission betreibt die Hälfte der Europäer*innen regelmäßige¹ Preisvergleiche, weitere 20 Prozent tun dies gelegentlich (European Commission 2011, S. 26). Es verbleibt jedoch ein Anteil von rund 30 Prozent, die nur selten oder nie Preisvergleiche anstellen. Die EU-Kommission hebt unter dem Begriff des *Consumer Empowerment* auf reflektierte Kauf- oder Investitionsentscheidungen ab (European Commission 2011). Der internationale Forschungsstand besagt jedoch, dass die Neigung, sich vor Kaufentscheidungen über die Produkte zu informieren, unter geringer literalisierten Erwachsenen geringer ist als im Bevölkerungsdurchschnitt (Atkinson 2007, S. 32).

Eine wichtige Veränderung ergibt sich durch den Einzug digitaler Technologien in den Finanzbereich. Die Abwicklung von Zahlungsvorgängen über das Internet oder durch Smartphone-Apps löst das klassische Bankgeschäft am Filialschalter mehr und mehr ab.² Seit 1998 ist der Anteil der Nutzer*innen von Onlinebanking massiv angestiegen (Bundesverband deutscher Banken 2017). Bereits 1987 wies Heinz Giese auf die zunehmende Substituierung persönlicher Transaktionen durch Transaktionen zwischen Mensch und Apparat im Banken- und im Mobilitätsbereich hin (Giese 1987, S. 264–265). Giese betonte, dass der persönliche Kontakt zu Bankangestellten für gering literalisierte Personen eine Handlungsoption eröffnet.

Diese Entwicklungen haben Konsequenzen für finanzbezogene Praktiken und auch für die dazu erforderlichen Kompetenzen. Die schrift- und technologiebasierte Abwicklung von finanzbezogenen Angelegenheiten wird dadurch in zunehmendem Maße alternativlos (Wolf und Koppel 2017, S. 2). Für Personen mit entweder geringer Schriftsprachkompetenz und/oder mit Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien stellt dies eine systematische Benachteiligung dar. Forschungsergebnisse weisen auf einen Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Praktiken hin, geringe Kompetenzen korrelieren im Allgemeinen mit seltener Kompetenznutzung (OECD 2013, S. 214; Reder 2017).

1 Regelmäßig bedeutet hier, dass die Befragten immer oder oft Preisvergleiche anstellen.

2 Der Rückbau personaler Unterstützungsmöglichkeiten durch Filialschließungen oder die deutliche Erhöhung von Gebühren bei nicht onlinegestütztem Banking findet eine Analogie im Bereich des E-Government. Da auch bei Verwaltungsprozessen immer weniger Menschen als Ansprechpersonen eingebunden sind, sind die einzelnen Schritte zunehmend durch Bürgerinnen und Bürger selbst zu erledigen (Smythe 2018). Deutschland steht in diesem Prozess gegenwärtig allerdings noch am Anfang (Initiative D21 2018).

Einerseits verändern sich also finanzielle Praktiken, und es wächst die Bedeutung finanzieller Kompetenzen, gleichzeitig scheint der Informationsbedarf der Bevölkerung in weiten Teilen nicht adäquat gedeckt. Die Studie einer Versicherung zeigt, dass sich Erwachsene in Deutschland in finanzbezogenen Belangen weniger gut informiert fühlen als in anderen Lebensbereichen wie z. B. im Bereich Gesundheit und Ernährung. Sie fühlen sich laut Ergebnissen der Studie im Kontext Finanzen insgesamt weniger handlungsfähig und greifen z. B. bei Steuererklärungen sehr häufig auf Unterstützung zurück (ERGO 2012). Annamaria Lusardi referiert eine Reihe von Studien zu finanziellen Grundkompetenzen, die über Ländergrenzen hinweg eine geringe Ausstattung der Bevölkerungen mit finanzbezogenen Grundkompetenzen feststellen (Lusardi 2012). Ebenfalls belegt ist ein Zusammenhang zwischen geringen finanziellen Grundkompetenzen und der Gefahr finanzbezogener Fehlentscheidungen (vgl. Shen et al. 2016, S. 47–48).

Finanzielle Grundkompetenzen werden häufig mit dem – wenig präzise definierten – Begriff der *Financial Literacy* beschrieben (zur Vielzahl konkurrierender Begrifflichkeiten vgl. Mania und Tröster 2015b, S. 48–49). Finanzielle Bildung kann als Teil umfassenderer ökonomischer Bildung verstanden werden und bildet dabei einen Teil von Verbraucherbildung (Remmele 2016). Monika Tröster und Ewelina Mania liefern mit dem Projekt CurVe³ ein ausdifferenziertes Kompetenzmodell finanzieller *Grundbildung* (Mania und Tröster 2015b; Projekt CurVe 2015), auf das bei der Fragenentwicklung für diesen Teil der LEO-Studie maßgeblich zurückgegriffen werden konnte. In diesem Kompetenzmodell geht es um verschiedene finanzbezogene Alltagspraktiken und die dafür erforderlichen Grundkompetenzen und dabei auch um einen reflektierenden und kritischen Zugang zu Finanzbelangen.

Abbildung 1 ordnet die finanzbezogenen Fragen der LEO-Studie in das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung von Tröster und Mania ein. Die Fragen sind hier den Hauptdomänen des Modells (Einnahmen, Geld- und Zahlungsverkehr usw.) zugeordnet. Dabei wird deutlich, dass sich nicht alle Aspekte „sortenrein“ den Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen zuordnen lassen.

Die in LEO 2018 verfolgte domänenspezifische Betrachtung von Grundkompetenzen nimmt eine theoretische Differenzierung vor, um auch eine emanzipative Komponente von Kompetenzen zu erfassen. Grundkompetenzen werden hierzu unterschieden in funktional-pragmatische Kompetenzen und kritisch-hinterfragende Kompetenzen. Unter funktional-pragmatischer Perspektive werden Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme und Hartig 2008;

3 Das Akronym des beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angesiedelten Projekts CurVe steht für „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung. Curriculare Vernetzung und Übergänge“. Im Kontext der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung widmet sich das Anschlussprojekt CurVe II dem Transfer der Projektergebnisse.

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen	Haushalts-einkommen			
2. Geld- und Zahlungsverkehr	Modalitäten (Risiken) von Onlinebanking	Bankkonto	Überweisungen; Steuererklärung	Steuererklärung
3. Ausgaben und Kaufen	Telefon-, Stromanbieter auswählen	Informationen einholen; Informationen zu Produkten und Preisen suchen		
4. Haushalten	auf Unvorhergesehenes vorbereitet sein		Ausgaben vorausplanen	Ausgaben vorausplanen
5. Geld leihen und Schulden	Risiken von Ratenzahlung			
6. Vorsorge und Versicherungen	Altersvorsorge auswählen	Altersvorsorge auswählen		Altersvorsorge auswählen

Abbildung 1: Fragenbereiche der LEO-Erhebung eingebettet an die Grundstruktur des Kompetenzmodells. Finanzielle Grundbildung angelehnt an Mania und Tröster 2015a, S. 100–104.

Klieme und Leutner 2006), verstanden. Stark vereinfacht lässt sich dies paraphrasieren als *kompetent ist, wenn etwas ausgeführt werden kann*. Die kritisch-hinterfragenden Kompetenzen orientieren sich theoretisch an einem Kompetenzbegriff, der Mündigkeit und Urteilsfähigkeit impliziert (Riekmann und Grotluschen 2011, S. 69; vgl. auch Zeuner 2009, S. 268–269). Wiederum vereinfacht lässt sich dies paraphrasieren als *kompetent ist, wenn etwas beurteilt werden kann*. Diese Differenzierung lehnt in ihrer Systematik an die Arbeiten von Dieter Baacke (1997, S. 98) an, der den Aspekt des kritischen Reflektierens als Element von Medienkompetenz beschrieben hat. Im internationalen Diskurs zu finanziellen Grundkompetenzen schlägt Peter Davies einen Begriff von financial literacy vor, der „alongside personal financial responsibility, also extends to citizens’ understanding of the financial sector (and by implication the rationale for regulation) and government finances“ (Davies 2015, S. 307). Auch diese Definition erscheint anschlussfähig an das Konzept einer kritischen Kompetenz.

Im Zusammenhang mit den skizzierten Entwicklungen stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang die sich verändernden Anforderungen einerseits und Grundkompetenzen von Erwachsenen andererseits stehen. Hängen – so lässt sich die Kernfrage dieses Kapitels formulieren – geringe Lese- und Schreibfertigkeiten mit ebenfalls geringeren Kompetenzen bezogen auf finanzielle Belange zusammen? Und welche Auswirkungen hat geringe Literalität auf schriftbezogene finanzielle Praktiken? Zeigt sich hier der in früherer Forschung berichtete allgemeine Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Praktiken, demzufolge geringe Kompetenzen mit seltener Kompetenznutzung korrelieren (OECD 2013, S. 214; Reder 2017)? Oder ist dieser Zusammenhang eher selektiv und trifft auf einige Arten finanzbezogener Praktiken zu, auf andere hingegen nicht? Greifen Erwachsene, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, auf Praktiken zurück, die entweder geringere

Lese- und Schreibenforderungen beinhalten oder die die Unterstützung durch dritte Personen ermöglichen?

3 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse zu finanzbezogenen Praktiken und Kompetenzen folgt der Logik der zugrunde liegenden theoretischen Konstrukte. Daher widmet sich die Diskussion der Resultate nach einer einführenden Analyse zum Haushaltseinkommen und der finanziellen Situation zunächst den finanzbezogenen Praktiken und abschließend den finanzbezogenen Kompetenzen.

3.1 Haushaltseinkommen und materielle Ausstattung

Eine zentrale Frage bezogen auf finanzielle Belange stellt das verfügbare Haushaltseinkommen dar. Forschungsergebnisse zeigen auch im internationalen Vergleich einen Zusammenhang von Grundkompetenzen mit dem erzielten Einkommen, demnach sind „Unterschiede in den grundlegenden Kompetenzen [...] mit substanziellen Einkommensunterschieden verbunden“ (Klaukien et al. 2013, S. 166).

Die LEO-Daten bestätigen diesen Zusammenhang. 43,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen beziehen Bruttoeinkommen zwischen 451 und 2.000 Euro und damit ein signifikant größerer Anteil als bei höher literalisierten Erwachsenen (27,4%). Umgekehrt ist mit 2,9 Prozent der Anteil der gering literalisierten Erwachsenen, deren Bruttoeinkommen bei mehr als 4.000 Euro liegt, signifikant geringer als in der Vergleichsgruppe (11,3 %). Die Aussagekraft dieser Angaben wird jedoch dadurch limitiert, dass viele Befragte – wie in Bevölkerungsbefragungen häufig zu beobachten – zu ihrem Haushaltseinkommen oder ihrem persönlichen Einkommen keine Angaben machen (vgl. Frick und Grabka 2007).

Um ungeachtet dessen eine präzisere Beschreibung der finanziellen Situation der Zielgruppe vornehmen zu können, werden zwei zusätzliche Variablen betrachtet. Es wird untersucht, wie die Befragten mit ihrem Haushaltseinkommen zurechtkommen. Und es wird erfasst, ob sich die Befragten regelmäßig einmal jährlich eine Woche Urlaub außerhalb der Wohnung leisten können. Diese Frage ist der im Armuts- und Reichtumsbericht geleisteten Berichterstattung zu materieller Deprivation entlehnt.⁴ Auf diesem Wege werden im Gruppenvergleich Unterschiede deutlich, die sich auf das verfügbare Einkommen beziehen. So geben von gering literali-

4 Um die finanzielle Situation der Befragten besser einschätzen zu können als in LEO 2010, war ursprünglich geplant, mehrere Fragen zur materiellen Deprivation zu stellen. Da dies aber eine größere Fragenbatterie erfordert hätte, wurde davon Abstand genommen und lediglich die Frage nach der Woche Urlaub gestellt. Zwei weitere Fragen waren nach dem Pretest aufgrund fehlender Varianz ausgeschlossen worden („Sind Sie finanziell dazu in der Lage, Ihre Wohnung angemessen zu heizen?“, „Können Sie die Miete, Hypotheken oder Rechnungen für Versorgungsleistungen wie z. B. Wasser und Strom rechtzeitig bezahlen?“). Fragen zur materiellen Deprivation werden u. a. im Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung gestellt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017, S. 571). Die Skala basiert auf neun Fragen. Bei Zutreffen von mindestens drei der Indikatoren wird von materieller Deprivation gesprochen, bei mindestens vier Indikatoren von erheblichen materiellen Entbehrungen (Christoph 2015, S. 17–18). Auf Basis der Einzelfrage ist daher eine Ableitung von materieller Deprivation bzw. erheblicher materieller Entbehrung nicht zulässig. Die Frage dient als komplementäre Frage zur Einkommensfrage.

sierten Erwachsenen 32,5 Prozent an, mit dem Haushaltseinkommen schlecht bzw. eher schlecht zurechtzukommen, im Vergleich zu 10,3 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Materielle Ausstattung anhand der Indikatoren „Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen“ und „Möglichkeit, jährlich eine Woche Urlaub machen zu können“ nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
kommt schlecht oder eher schlecht mit dem Einkommen zurecht	73,6	40,1	26,1	17,4	8,2	13,0	32,5	10,3	sig.
kann sich nicht jährlich eine Woche Urlaub außerhalb der Wohnung leisten	89,8	51,3	41,2	24,3	10,9	17,9	46,5	14,0	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Der Zusammenhang zwischen der Lese- und Schreibkompetenz einerseits und dem Haushaltseinkommen wird durch den Sachverhalt bestätigt, dass von gering literalisierten Erwachsenen rund 47 Prozent nach eigener Aussage aus finanziellen Gründen nicht in der Lage sind, jährlich eine Woche Urlaub außerhalb der Wohnung zu verbringen. In der Bevölkerung insgesamt sind dies laut LEO rund 17,9 Prozent. Laut Datenreport 2018 waren es bezogen auf die Haushalte im Jahr 2016 18,4 Prozent (Kott 2018, S. 236).

3.2 Finanzbezogene Praktiken

Bei der Messung von Grundkompetenzen Erwachsener und der Diskussion von Ergebnissen wird den *Kompetenzen* naturgemäß in der Regel breiter Raum eingeräumt. Weitaus weniger Aufmerksamkeit erhalten in quantitativen Studien hingegen *Praktiken*, also die Anwendung der Kompetenzen in alltäglichen Zusammenhängen. Qualitative Forschungsansätze hingegen, wie etwa Arbeiten im Kontext der sogenannten *New Literacy Studies*, haben schon frühzeitig den Charakter von Literalität als soziale Praxis herausgearbeitet (diskutiert in Pape 2018, S. 37–40) und folglich den Aspekt der Praktiken weitaus stärker thematisiert. Zudem zeigen qualitative Fallstudien, dass sich numerale Kompetenzen, wie sie in der Schule gelernt werden und wie sie in Kompetenzstudien gemessen werden, von alltäglichen Praktiken im Umgang mit Numeralität deutlich unterscheiden lassen (Yasukawa et al. 2018).

In der PIAAC-Studie hat die OECD eine Reihe von Praktiken erfragt, etwa wie häufig eine Person schriftliche Anweisungen liest, im Rahmen der Arbeit bestimmte Arten von Dokumenten schreibt oder wie häufig jemand eine Zeitung liest (vgl. Reider 2017, S. 2–3). Für die LEO-Studie 2018 wurden für alle Kompetenzdomänen (Fi-

nanzen, Digitales, Gesundheit, Politik) sowie für die Lebensbereiche Arbeit und Familie Fragen zu spezifischen Alltagspraktiken entwickelt. Darunter verstehen wir den kontextualisierten Gebrauch des schriftlichen oder mündlichen Austauschs von Informationen, Botschaften oder Nachrichten, und zwar als schriftliche Praktiken und als nicht schriftliche Praktiken. Schriftliche Praktiken sind solche, in denen Lesen und/oder Schreiben zum Tragen kommen. Nicht schriftliche Praktiken der Informationssuche und -weitergabe hingegen basieren auf synchronem telefonischen oder synchronen Videokontakt oder auf Face-to-Face-Kontakt, aber auch auf audiovisuellen Medien oder Sprachsystemen (Wolf und Koppel 2017, S. 3). Diese Differenzierung folgt der Annahme, dass für gering literalisierte Personen nicht schriftliche Praktiken geeignete Ausweichpraktiken in Situationen schriftlicher Anforderungen darstellen können.

Die Forschung bestätigt grundsätzlich einen Zusammenhang zwischen Literalität und literalen Praktiken (OECD 2013, S. 214). Das bedeutet bezogen auf Literalität: Je höher die Lese- und Schreibkompetenz, desto häufiger werden die Kompetenzen auch angewandt – und umgekehrt. Detailliertere Analysen von Einzelvariablen geben jedoch auch darüber Aufschluss, dass bestimmte Praktiken von diesem allgemeinen Grundmuster abweichen können. So konnte auf Basis von PIAAC-Daten gezeigt werden, dass auch gering literalisierte Erwachsene in verschiedenen Lebensbereichen durchaus – und aus Sicht der skizzierten Vorannahme auch überraschend – häufig lesen und schreiben (Nienkemper und Grotlüschen 2016). Eine ebenfalls auf PIAAC-Daten basierende Untersuchung bezogen auf Numerilität zeigte, dass Personengruppen, bei denen von geringen Kompetenzen ausgegangen werden kann, im Alltag sehr häufig Kosten und Budgets kalkulieren, da sie durch ihre wirtschaftliche Situation gezwungen sind, sorgfältig zu haushalten (Grotlüschen et al. 2019a). Das Berechnen von Kosten und Budgets ist eine numerale Alltagspraxis. Wie sich dies bezogen auf finanzbezogene literale Praktiken darstellt, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

3.2.1 Schriftliche finanzbezogene Praktiken

Als schriftliche finanzbezogene Praktiken untersucht LEO 2018 das selbstständige Erledigen finanzbezogener Aufgaben, das schriftliche Vorausplanen von Einnahmen und Ausgaben, einfache Bankangelegenheiten (Überweisungen) und die Informationssuche bei Anschaffungen.

Das Haushalten in finanziellen Belangen wird im Rahmen des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung als grundlegende finanzbezogene Kompetenz beschrieben. Dazu zählen u. a., den Überblick über finanzielle Belange zu behalten, die finanzielle Wochen-, Monats- und Jahresplanung, das Sparen und das Risiko- und Krisenmanagement (Projekt CurVe 2015, S. 6). Grundlegend dafür ist die Frage, ob sich jemand überhaupt mit finanziellen Alltagsbelangen selbst auseinandersetzt oder diese Anforderungen an andere Personen weiterreicht.

Die Forschung zum Umfeld gering literalisierter Erwachsener zeigt, dass Personen mit geringen Grundkompetenzen auch deshalb im Alltag reüssieren, weil sie

Unterstützung durch Freund*innen, Arbeitskolleg*innen oder aus der Familie erhalten (Buddeberg 2019; Ehmig et al. 2015). Trotz geringer Literalität, so die Folgerung, werden bestimmte schriftbezogene Aufgaben erledigt, da sie an dritte Personen delegiert werden können (Egloff 1997; Wagner und Schneider 2008; Nienkemper 2015; Riekmann und Buddeberg 2016). Dies kann als Analogie auch für die Übernahme von Aufgaben im Bereich Haushalten angenommen werden. Die Vermutung liegt daher nahe, dass insbesondere gering literalisierte Erwachsene, die in Partnerschaften leben, derartige Aufgaben delegieren.

Dieses Phänomen der Delegation von Aufgaben lässt sich durch die LEO-Daten nicht eindeutig bestätigen: Unabhängig vom Literalitätsniveau kümmern sich rund 74,0 Prozent aller Erwachsenen, die in einer Partnerschaft – und zwar in einem gemeinsamen Haushalt – leben, um finanzbezogene Aufgaben im Haushalt. Personen, die in einer Partnerschaft leben, erledigen finanzielle Angelegenheiten jedoch nicht grundsätzlich allein und exklusiv, denn in 60,5 Prozent von Partnerschaften kümmern sich auch die Partner*innen um finanzielle Angelegenheiten, seltener andere Personen im Haushalt (Tabelle 2).⁵ Festzuhalten bleibt daher, dass mehr als zwei Drittel der gering literalisierten Erwachsenen sich um finanzbezogene Aufgaben in ihrem Haushalt kümmern.

Tabelle 2: Zuständigkeit für finanzielle Angelegenheiten in Partnerschaften nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
ich selbst	73,1	63,8	68,8	71,3	75,8	74,0	67,6	74,8	sig.
Partner*in	38,4	63,3	64,3	62,8	59,4	60,5	62,7	60,2	n.s.
andere Personen im Haushalt	13,8	1,5	0,9	0,7	0,9	0,9	1,7	0,9	n.s.
sonstige Personen	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die mit Partner*in zusammenleben, $n = 3.977$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Etwa ein Drittel der gering literalisierten Erwachsenen gibt an, häufiger (häufig bzw. eher häufig) von unerwarteten Ausgaben überrascht zu werden (Tabelle 3). Dieser Anteil ist signifikant höher als innerhalb der Vergleichsgruppe (Alpha Level 4 und darüber). Von unerwarteten Ausgaben überrascht sind eher diejenigen, die nicht gut mit ihrem Haushaltseinkommen zurechtkommen.

5 Einschränkung ist festzustellen, dass über das Literalitätsniveau der Partner*innen keine Informationen vorliegen. In den Fällen, in denen auch die Partner*innen über geringe Grundkompetenzen verfügen, dürfte die Frage der Lese- und Schreibkompetenz möglicherweise nachrangig sein für die Tendenz, Aufgaben weiterzureichen. Innerfamiliäre Arbeitsteilung bezogen auf finanzielle Fragen können von einer Vielzahl von Faktoren bedingt sein, die sich mit einem quantitativen Instrumentarium kaum angemessen darstellen lassen, sodass sich hier exemplarische qualitative Anschlussforschung anbietet.

Tabelle 3: Häufigkeit, von quartalsweisen Ausgaben überrascht zu werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
häufig	18,6	16,6	14,1	14,5	8,5	10,5	15,0	9,9	sig.
eher häufig	31,3	22,5	17,8	15,5	11,9	13,6	19,8	12,7	sig.
eher selten	15,4	17,0	21,0	22,2	27,8	25,6	19,6	26,5	sig.
selten	20,1	22,4	24,0	22,5	24,6	24,0	23,4	24,1	n.s.
nie	14,6	19,2	21,7	23,9	26,6	25,3	20,6	26,0	n.s.
keine Angabe	0,0	2,4	1,4	1,4	0,6	0,9	1,6	0,8	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Die Tatsache, dass aber zwei Drittel der gering literalisierten Erwachsenen trotz der eingangs beschriebenen geringen Einkommenselastizität nicht allzu oft von Ausgaben überrascht sind, deckt sich mit Ergebnissen aus der Numeralitätsforschung, denen zufolge Personen in angespannten finanziellen Situationen überdurchschnittlich häufig Preise und Budgets kalkulieren und daher gerade nicht ohne Kontrolle über ihre finanziellen Belange sind (Grotlüschen et al. 2019a).

Das finanzielle Vorausplanen – ein Bestandteil des Kompetenzmodells finanzieller Grundbildung – wird dort u. a. mit dem Anlegen und Führen von Haushaltsbüchern abgebildet (Projekt CurVe 2015, S. 6) oder in Form von Wochen-, Monats- oder Jahresplänen abgebildet (Mania und Tröster 2015b; auch Davies 2015, S. 306; Messy und Atkinson 2012). Schuldnerberatungen sprechen ihren Adressat*innen wenig finanziellen Überblick zu (Angermeier und Ansen 2019). Internationale Forschung hat jedoch bereits gezeigt, dass das sogenannte *planning ahead* (Vorausplanen) bezogen auf längere Zeiträume unter gering literalisierten Erwachsenen gering ausgeprägt ist und dass hier eher eine Fokussierung der Gegenwart und der unmittelbaren Zukunft zu beobachten ist (Atkinson 2007, S. 29). Das Führen von Haushaltsbüchern stellt eine Praktik dar, die zuvorderst in Situationen ökonomischer Veränderungen zum Einsatz kommt, beispielsweise beim Übergang in die Arbeitslosigkeit, einer Familiengründung, einer Trennung, dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben und dem Beginn des Rentenbezugs. Laut einer Untersuchung des Vereins Schuldnerhilfe Essen führen 67 Prozent der befragten Ratsuchenden niemals ein Haushaltsbuch, weitere 16 Prozent tun dies nur selten (Verein Schuldnerhilfe Essen e. V. 2004, S. 8; auch Mantseris 2008). Die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 bestätigen diesen Sachverhalt. Nur 33,8 Prozent der Gesamtbevölkerung betreiben eine schriftliche Haushaltsplanung bezogen auf den nächsten Monat (18,6%), das

nächste Vierteljahr (6,0%) oder einen längeren Zeitraum (9,2%). Die Mehrheit tut dies gar nicht (36,1%) oder nicht schriftlich (29,7%) (Tabelle 4).

Tabelle 4: Führen schriftlicher Aufzeichnungen über Einnahmen und Ausgaben nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
ja, bezogen auf den nächsten Monat	7,3	20,2	19,6	21,8	17,5	18,6	19,1	18,5	n.s.
ja, bezogen auf das nächste Vierteljahr	1,2	6,9	6,5	5,8	6,0	6,0	6,3	5,9	n.s.
ja, bezogen auf einen längeren Zeitraum	3,1	5,9	7,3	7,9	10,0	9,2	6,7	9,5	n.s.
nein, ich mache so etwas im Kopf	19,9	19,1	27,0	26,4	31,6	29,7	24,4	30,4	n.s.
nein, ich mache so etwas gar nicht	68,1	47,2	38,8	37,3	34,5	36,1	42,7	35,1	sig.
keine Angabe	0,4	0,7	0,7	0,7	0,4	0,5	0,7	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Führt geringe Literalität bezogen auf finanzielle Belange zu Teilhabeausschlüssen? Dies lässt sich exemplarisch am Beispiel von Bankgeschäften beobachten. Diese Alltagspraxis korrespondiert mit der Domäne „Geld- und Zahlungsverkehr“ aus dem Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung (Mania und Tröster 2015b). Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, so die Annahme, nutzen diejenigen Praktiken beim Bezahlen von Rechnungen seltener, bei denen sie ohne die Möglichkeit der direkten Unterstützung schriftbasiert agieren müssen. Demzufolge sollte die Nutzung von Onlinebanking seltener, das Bezahlen per Überweisungsschein in der Bankfiliale hingegen häufiger sein, da dort prinzipiell die Unterstützung des Bankpersonals in Anspruch genommen werden kann.⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, dass Käufe, die eine Rechnung nach sich ziehen, relativ kostspielig sein können, sodass sie für Erwachsene mit geringem Haushaltseinkommen insgesamt seltener sind als in der Gesamtbevölkerung.

6 Die Nutzung von Onlinebanking umfasst in der Befragung auch die Zahlung mit einer App. Im Pretest der Studie war zudem eine Frage zur Nutzung von Telefonbanking gestellt worden. Auch hier lautete die Annahme, dass dies für gering Literalisierte eine Ausweichstrategie darstellen kann. Die Frage zeigte jedoch kaum Varianz, da weder gering Literalisierte noch die Preteststichprobe insgesamt Telefonbanking überhaupt in nennenswertem Umfang nutzen. Die Frage wurde daher beim Übergang zum Hauptlauf gestrichen. Das Gleiche gilt für eine im Pretest eingesetzte Frage zum Bezahlen mit Schecks.

Die zunehmende Bedeutung von Onlinebanking ist durch eine ganze Reihe von Studien belegt (exemplarisch: Bundesverband deutscher Banken 2017). Die vorliegenden Ergebnisse zeichnen diese hohe Bedeutung durch die ermittelte Nutzungshäufigkeit im Vergleich mit anderen Bezahlformen nach. Grundsätzlich bestätigen die Studienergebnisse bezogen auf die Gesamtbevölkerung die erhebliche Relevanz des Onlinebankings gegenüber anderen Bezahllarten. So nutzen rund zwei Drittel der Erwachsenen Onlinebanking eher häufig oder häufig (Tabelle 5), Überweisungen per Überweisungsschein in einer Bank tätigt hingegen nur ein Viertel der Erwachsenen (eher) häufig (Tabelle 7).

Um explizit schriftliche Praktiken handelt es sich bei der Zahlung per Onlinebanking und am Überweisungsterminal. Auch die Zahlung per Überweisungsschein hat einen expliziten schriftlichen Anteil. Die Zahlung in einer Bankfiliale basiert aber grundsätzlich auf einer persönlichen Interaktion. Somit besteht die Option, bei der Ausführung im persönlichen Kontakt Unterstützung zu erhalten.

Lässt sich auf Basis der LEO-Daten ein Zusammenhang zwischen dem Literalitätsniveau und der Verwendung von Onlinebanking zeigen? Bei dieser Frage geht es nicht vordringlich darum, einen kausalen Zusammenhang abzubilden. Vielmehr steht im Fokus, ob gering literalisierte Erwachsene, sofern sie das Onlinebanking selten nutzen, von der künftig dominierenden Bezahlform ausgeschlossen sind. Diese Situation gewinnt durch die zu beobachtende Schließung von Bankfilialen an weiterer Brisanz.

Tabelle 5: Nutzungshäufigkeit von Onlinebanking nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
häufig	1,3	28,1	42,1	51,7	64,9	59,2	36,3	62,0	sig.
eher häufig	1,1	4,2	4,5	6,9	6,2	6,1	4,3	6,3	n.s.
eher selten	0,0	0,4	1,9	2,3	1,9	1,9	1,4	2,0	n.s.
selten	0,0	2,5	3,0	1,8	1,3	1,6	2,7	1,4	n.s.
nie	97,7	64,8	48,4	37,1	25,4	30,9	55,3	28,0	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die über ein Bankkonto verfügen und zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.564$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi^2 -Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Die Nutzungshäufigkeit beim Onlinebanking unterscheidet sich entlang der Lese- und Schreibkompetenz konform zur Vorannahme (Tabelle 5). Von den Erwachsenen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf den Alpha-Levels 1–3 nutzen rund 40 Pro-

zent Onlinebanking (eher) häufig, in der höher literalisierten Bevölkerung sind es 68,3 Prozent. Im Umkehrschluss zeigt sich, dass von den gering literalisierten Erwachsenen über die Hälfte (55,3%) niemals Onlinebanking nutzen (höher literalisiert: 28,0%).

Gering literalisierte Personen sind insofern bei der Nutzung von Onlinebanking deutlich unterrepräsentiert. Ob jemand das Onlinebanking als Bezahlform nutzt, hängt jedoch nicht monokausal mit dem Niveau der Lese- und Schreibkompetenz zusammen. Das Alter steht ebenfalls in einem Zusammenhang zur Nutzungshäufigkeit.⁷ Der Einfluss des Alters bestätigt die Annahme eines Kohorteneffekts, wie er auch an anderer Stelle für technologiebasierte Kompetenzen bezogen auf ältere Erwachsene beschrieben wurde (Schmidt-Hertha 2014, S. 206). Er ist ebenfalls konform zur Forschungslage eines spezifischen Alterseffekts (Australien: The Social Research Centre 2008, S. 18; Portugal: Banco de Portugal 2010, S. 46).

Zwischen dem Niveau der Literalität und der Ausübung der schriftlichen Praktik Onlinebanking besteht folglich kein monokausaler Zusammenhang. Ob jemand das Onlinebanking nutzt, kann sehr unterschiedliche Gründe haben und basiert keineswegs zwingend auf fehlenden technischen Kenntnissen. So kann es einen Beweggrund darstellen, dass jemand Zahlungsvorgänge auf anderem Wege erledigt, für das Onlinebanking also keine Notwendigkeit besteht. Ebenfalls können grundsätzliche Erwägungen z. B. hinsichtlich der Datensicherheit von der Nutzung abhalten. Um diese Begründungsmuster abbilden zu können, wurde in den Kompetenzdomänen der LEO-Studie 2018 jeweils eine als „Why-Not-Frage“ bezeichnete Frage gestellt, die drei Dimensionen abbildet, die sich als „Ich brauche das nicht“, „Ich will das nicht“ und „Ich kann das nicht“ paraphrasieren lassen. Im Falle finanzbezogener Grundkompetenzen und Praktiken war das die Frage „Warum verwenden Sie kein Onlinebanking?“. Die Befragten konnten auch mehr als eine der Begründungen auswählen. Das anteilig am seltensten genannte Argument gegen die Nutzung von Onlinebanking ist die selbst berichtete fehlende Kompetenz. Gerade einmal knappe neun Prozent der Erwachsenen führen dies als den maßgeblichen Hinderungsgrund an. Jeweils mehr als die Hälfte der Erwachsenen sieht hingegen Gründe in der Sorge um die Datensicherheit oder haben keinen Bedarf an Onlinebanking, weil Zahlungen auf anderem Wege erledigen werden.

Eine Analyse dieser Gründe differenziert nach dem Literalitätsniveau zeigt, dass höher literalisierte Personen deutlich häufiger Bedenken hinsichtlich der Datensicherheit anführen als geringer literalisierte Erwachsene. Geringer literalisierte Personen geben hingegen deutlich häufiger an, die dafür erforderliche Technik nicht zu beherrschen (Tabelle 6).⁸

7 Insbesondere von den älteren Erwachsenen zwischen 55 und 64 Jahren nutzen anteilig viele niemals Onlinebanking (45,1%).

8 In den anderen untersuchten Domänen ergeben sich strukturell sehr ähnliche Ergebnisse. Die Antwortkategorie, die sich auf mangelnde Kompetenz bezieht, wurde sowohl im Bereich politischer, gesundheitsbezogener und digitaler Praktiken insgesamt am seltensten gewählt, sie wurden jedoch von gering literalisierten Erwachsenen jeweils signifikant häufiger genannt.

Tabelle 6: Gründe gegen die Nutzung von Onlinebanking nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
fehlende technische Kompetenz	44,9	26,7	16,3	9,2	4,2	8,8	22,2	5,7	sig.
Sorge um die Sicherheit	24,6	39,8	48,4	54,3	60,8	56,0	43,5	58,9	sig.
wird auf anderem Wege erledigt	56,2	51,7	54,8	53,6	51,3	52,3	54,0	52,0	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die nie Onlinebanking nutzen; $n = 2.105$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Empirisch lässt sich also zeigen, dass die Zahlung per Onlinebanking von gering literalisierten Erwachsenen seltener genutzt wird. Es zeigt sich ebenfalls, dass die Zahlung per Überweisungsschein für gering literalisierte Erwachsene in der Tat eine größere Rolle spielt als für höher literalisierte Erwachsene (Tabelle 7). Mit 42,3 Prozent ist der Anteil derer, die häufig bzw. eher häufig per Überweisungsschein bezahlen, unter gering literalisierten Erwachsenen fast doppelt so hoch wie unter Erwachsenen mit höherer Lese- und Schreibkompetenz (22,8 %).

Tabelle 7: Nutzungshäufigkeit von Überweisungsscheinen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
häufig	41,6	30,3	30,1	21,3	13,2	16,9	30,8	15,1	sig.
eher häufig	25,5	13,5	9,5	10,3	7,0	8,2	11,5	7,7	sig.
eher selten	9,5	11,4	9,4	8,4	7,5	8,0	10,0	7,7	n.s.
selten	5,5	13,5	11,3	10,3	12,8	12,2	11,6	12,3	n.s.
nie	17,9	31,1	39,6	49,5	59,1	54,4	36,0	56,9	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,3	0,1	0,4	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die über ein Bankkonto verfügen; $n = 6.976$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Unabhängig davon, ob gering literalisierte Erwachsene häufiger den „klassischen“ Weg der Überweisung mit einem papiernen Überweisungsschein nutzen, da ihnen diese Praxis vertraut ist, ob sie durch die technischen Anforderungen des Onlinebanking behindert werden oder ob sie die Möglichkeit persönlicher Hilfe am Bank-schalter nutzen: Da gering literalisierte Erwachsene vergleichsweise häufig die

Zahlung per Überweisungsschein nutzen, sind sie insofern stärker als höher literalisierte Erwachsene auf die Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von Bankfilialen angewiesen.

Als eine weitere – partiell – schriftbasierte Praxis wurde in der LEO-Studie 2018 untersucht, auf welchem Wege sich Erwachsene über Preise und über Produkte informieren. Um die Art der Informationssuche vor Anschaffungen in einer Höhe von mehr als 50 Euro zu erfassen, gaben die befragten Personen an, wie häufig sie sich in einem solchen Fall über Zeitschriften und Kataloge, über das Internet, über Beratung im Geschäft oder durch Empfehlungen von Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern informieren.⁹ Informationssuche über Zeitschriften und Kataloge oder über das Internet stellen schriftbezogene Praktiken dar, die erwartungsgemäß durch gering literalisierte Erwachsene seltener genutzt werden müssten als durch höher literalisierte Erwachsene.

Diese Vorannahme bestätigt sich nur partiell, nämlich nur bezogen auf die Informationssuche über das Internet. Das Internet wird als Informationsquelle von höher literalisierten Personen weitaus häufiger genutzt als von geringer literalisierten Erwachsenen (Tabelle 8). Von höher literalisierten Personen nutzen rund 72 Prozent das Internet (eher) häufig zur Informationssuche vor größeren Anschaffungen, unter gering Literalisierten sind dies 48,5 Prozent. Die Nutzung des Internets als Informationsquelle weist jedoch auch einen deutlichen Altersbezug auf. Von den 18- bis 29-Jährigen nutzen 74,4 Prozent das Internet (eher) häufig zur Informationssuche, von den 55- bis 64-Jährigen 57,7 Prozent (vgl. Behrends et al. 2018, S. 213).

Tabelle 8: Personen, die verschiedene schriftliche Informationsquellen eher häufig oder häufig nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Internet	18,4	47,9	51,0	61,6	74,5	69,1	48,5	71,6	sig.
Zeitschriften, Kataloge	15,7	48,9	50,7	48,0	45,2	46,2	48,4	45,9	n.s.
Beratung im Geschäft	36,1	39,3	40,3	48,6	53,1	50,6	39,8	52,1	sig.
Informationen durch Freund*innen, Bekannte, Familie o. Ä.	31,4	49,5	44,1	45,7	45,8	45,7	44,9	45,8	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$ bzw. 6.763 bei der Frage zum Internet; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Eine derartige Verteilung lässt sich für die zweite schriftliche Praktik in dieser Kategorie nicht nachzeichnen. Die Informationssuche über gedruckte Medien wie Zei-

⁹ Im Pretest war eine Frage zur Bekanntheit und Nutzung von Verbraucherzentralen getestet worden. Diese Frage ergab jedoch insgesamt kaum Varianz und auch keine deutlichen Unterschiede hinsichtlich der Literalität, sodass sie in der Hauptidehebung nicht mehr gestellt wurde.

tungen, Zeitschriften oder Kataloge ist unter gering literalisierten Personen sogar leicht (aber nicht signifikant) häufiger als unter höher literalisierten Erwachsenen. Hier scheint in einer gewissen Analogie zum Onlinebanking eher der digitale Aspekt als Hinderungsgrund der Informationssuche eine Rolle zu spielen als die einfache Schriftlichkeit in Werbematerialien. Ein grundsätzliches Abrücken von schriftlichen Informationen bei der Produktinformation scheint nicht gegeben zu sein. Vermutlich dürfte hierfür auch eine Rolle spielen, dass die Versorgung mit gedruckten Informationen durch die Hauspost gewährleistet ist, während gering literalisierte Personen ohnehin das Internet seltener nutzen und möglicherweise auch nur eingeschränkten Onlinezugang haben. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 43,3 Prozent täglich einen internetfähigen Computer (höher literalisierte Erwachsene: 75,0%), und 67,8 Prozent nutzen täglich ein internetfähiges mobiles Gerät (höher literalisierte Erwachsene: 85,9%) (siehe Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen: Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band).

3.2.2 Nicht schriftliche finanzbezogene Praktiken

Nicht schriftliche finanzbezogene Praktiken verstehen wir als Handlungen, die auch ohne Lesen und/oder Schreiben vollzogen werden können. Eine zu überprüfende Annahme lautet, dass gering literalisierte Personen schriftliche Handlungen vermeiden (Grotlüschen et al. 2012, S. 20; Döbert und Hubertus 2000, S. 70) und auf nicht schriftliche Praktiken ausweichen bzw. die Aufgaben delegieren.

Im Bereich der finanzbezogenen Praktiken wurden in LEO 2018 zwei nicht schriftliche Praktiken untersucht. Beide befassen sich mit der Art, wie im Vorfeld von Anschaffungen Informationen eingeholt werden: die Beratung im Geschäft und die Informationssuche über Freund*innen, Bekannte, Kolleg*innen oder Familienmitglieder.

Persönliche Informationen im Geschäft oder aus dem sozialen Umfeld können als nicht schriftbasierte Praktiken für gering literalisierte Personen eine geeignetere Informationsquelle darstellen. Diese Vorannahmen bestätigen sich jedoch nur teilweise, denn ein systematisches Ausweichen gering literalisierter Personen von schriftbasierter auf nicht schriftliche Informationssuche lässt sich nicht beobachten (Tabelle 8). Die Informationssuche durch Beratung im Geschäft ist unter gering literalisierten Erwachsenen signifikant seltener als in der Vergleichsgruppe der höher literalisierten Erwachsenen. In der Informationssuche über den sozialen Nahraum unterscheiden sich beide Gruppen nicht.

Insgesamt informieren sich gering literalisierte Erwachsene über alle Informationsquellen betrachtet seltener als die erwachsene Bevölkerung insgesamt. Diese Beobachtung bestätigt den Forschungsstand (vgl. Atkinson 2007).

3.3 Finanzbezogene Grundkompetenzen

Da die internationale Forschung (wie z. B. PIAAC) einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Grundkompetenzen und Praktiken berichtet und da sich auf dem Feld der finanzbezogenen Praktiken unterschiedliche Muster bei gering und

höher literalisierten Erwachsenen zeigen, liegt es nahe, nicht nur den Zusammenhang zwischen Literalität und finanzbezogenem Verhalten zu berichten, sondern darüber hinaus die finanzbezogenen Kompetenzen selbst zu erfassen. Dazu wurde die Finanzkompetenz jedoch nicht durch Testaufgaben *gemessen*, sondern durch die selbst eingeschätzte subjektive Kompetenz *beschrieben*. Ein solches Vorgehen ist in der Kompetenzforschung nicht unüblich, stellt aber immer einen Kompromiss dar zwischen der möglichst präzisen Beschreibung von Kompetenzen einerseits (wie sie eine Messung durch geeignete Testaufgaben leisten könnte) und der Praktikabilität andererseits (hinsichtlich der Umfragedauer und der zur Verfügung stehenden Mittel). Der Einsatz von Selbstbeschreibungen wird bezogen auf seine Zuverlässigkeit durchaus kontrovers diskutiert. Stand der Forschung ist dabei, dass Selbstauskunft dann als relativ zuverlässig gelten kann, wenn sie durch möglichst konkrete Fragen erfasst wird (Edele et al. 2015).

Dadurch, so die Annahme, sollte sich zeigen lassen, ob gering literalisierte Erwachsene ihre Kompetenzen anders einschätzen als höher literalisierte Erwachsene. Geringere (selbst beschriebene) Kompetenz trägt die Gefahr des Teilhabeausschlusses in sich, und zwar durch tatsächliche geringe Kompetenz oder auch durch Selbstexklusion aufgrund geringer selbst zugeschriebener Kompetenz (siehe Anke Grotlischen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band).

3.3.1 Funktional-pragmatische finanzbezogene Kompetenzen

Um funktional-pragmatische Kompetenzen zu erfassen, setzt die aktuelle LEO-Studie einen Satz von vier Fragen zu unterschiedlichen finanzbezogenen Kompetenzen ein. Diese Fragen lehnen sich strukturell an die Fragen an, die im Rahmen der Gesundheitsstudie HLS GER zur Erfassung von Gesundheitskompetenz zum Einsatz kamen (Schaeffer et al. 2016). Bei den Fragen wurde erhoben, ob sich jemand zutraut, eine Steuererklärung durchzuführen, einen passenden Telefonanbieter und einen passenden Stromanbieter auszuwählen sowie eine geeignete Altersvorsorge zu identifizieren. Diese Handlungen sind sämtlich explizit oder implizit auch im Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung vertreten (vgl. Abbildung 1). Unter der Perspektive von finanzbezogenen Grundkompetenzen einer Personengruppe, die, wie eingangs gezeigt wurde, durchschnittlich geringe Einkommen erzielt und häufig Probleme damit hat, mit dem verfügbaren Einkommen zurechtzukommen, sind insbesondere die preisrelevanten Aspekte, Telefonanbieter und Stromanbieter zu wechseln, aufgrund möglicher Einsparungen von unmittelbarer Bedeutung. Das gilt auch für die Frage der Steuererklärung. Laut LEO 2018 erzielten 55,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen ein monatliches Bruttoeinkommen von mehr als 1.000 Euro und liegen somit sicher oberhalb der Grenze des Steuerfreibetrages. Dem Bereich der Altersvorsorge wird in einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen besondere Relevanz zugesprochen (Engartner 2016, S. 441; Remmele et al. 2013, S. 81, 85).

Für diese vier konkreten finanzbezogenen Aktivitäten wurde erfasst, ob sich die Befragten diese Tätigkeit zutrauen. Als Antwortkategorien standen zur Verfügung:

ohne Schwierigkeiten; mit gewissen Schwierigkeiten; mit großen Schwierigkeiten; gar nicht und weiß nicht. Tabelle 9 weist den Anteil derjenigen Personen aus, die sich die jeweilige Aktivität ohne Schwierigkeiten bzw. mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen. Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung gering und höher literalisierter Personen. Die selbst beschriebene Kompetenz, eine Steuererklärung durchzuführen, einen geeigneten Telefon- oder Stromanbieter zu finden oder eine passende Altersvorsorge auszuwählen, liegt bei höher literalisierten Erwachsenen bis zu doppelt so hoch wie bei der Vergleichsgruppe. Es zeigt sich aber auch, dass sich von den höher literalisierten Personen auch nur etwa jede*r Zweite zutraut, eine Steuererklärung zu erstellen oder eine geeignete Altersvorsorge zu finden.

Tabelle 9: Personen, die sich ohne Schwierigkeiten oder mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen, bestimmte finanzbezogene Aktivitäten auszuführen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Steuererklärung anfertigen	5,9	18,5	27,0	45,1	61,6	53,6	23,5	57,8	sig.
einen passenden Telefonanbieter auswählen	21,6	46,9	58,8	74,6	84,4	78,7	53,5	82,1	sig.
einen passenden Stromanbieter auswählen	16,2	45,2	57,7	71,6	82,8	76,8	52,0	80,2	sig.
eine passende Altersvorsorge auswählen	3,3	30,4	42,6	52,6	62,3	57,2	37,1	60,0	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Zwar lassen sich plausible Zusammenhänge zwischen dem Niveau der Lese- und Schreibkompetenz einerseits und der allgemeinen selbst zugeschriebenen Kompetenz andererseits annehmen. Es existieren aber auch andere Einflussgrößen. Ältere Erwachsene sehen bei sich höhere Kompetenzen bezogen auf das Thema Steuererklärung und Altersvorsorge. Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, eine Steuererklärung anzufertigen, ist zudem unter Erwerbstätigen höher ausgeprägt als unter Personen, die nicht erwerbstätig sind.

3.3.2 Kritisch-hinterfragende finanzbezogene Kompetenzen

Das kritisch-hinterfragende Element finanzieller Kompetenz gewinnt gerade im Kontext wachsender Komplexität von Konsumententscheidungen an Gewicht. Das betrifft als ausgewählte Beispiele die informierte Haltung zum Thema Onlinebanking oder die Haltung zum Thema Ratenkäufe. Auch diese Fragenbereiche korrespondieren mit dem Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung, und zwar mit den Domänen „Geld- und Zahlungsverkehr“ („kennt die Modalitäten des Onlinebanking“) und

„Geld leihen und Schulden“ („kennt Rechte und Pflichten beim Ratenkauf“, „kennt Kundenfallen“) (Projekt CurVe 2015; Mania und Tröster 2015b). Die Fragenstruktur lehnt sich auch hier an einen Fragentyp aus der Gesundheitsstudie HLS GER an. Gefragt wurde hier nach einer Einschätzung der Schwierigkeit, die jeweiligen Sachverhalte zu beurteilen. Der Fragentext lautete im Wortlaut: „Ist es für Sie einfach, eher einfach, eher schwierig oder schwierig, die Vorteile und Risiken von Onlinebanking zu beurteilen?“ bzw. „... von Käufen mit Ratenzahlungen zu beurteilen?“. Als Antwortkategorien standen zur Verfügung: einfach, eher einfach, eher schwierig oder schwierig. Sollte sich auch hier ein Zusammenhang zwischen dem Literalitätsniveau und den Kompetenzelementen zeigen lassen, ließe sich dies als ein Hinweis auf erhöhte Vulnerabilität in finanzbezogener Hinsicht ausdeuten.

Tabelle 10: Personen, die die Beurteilung von Risiken als einfach oder eher einfach beschreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Vorteile und Risiken von Onlinebanking beurteilen	6,7	28,2	46,9	59,5	74,1	66,9	39,6	70,7	sig.
Vorteile und Risiken von Käufen mit Ratenzahlung beurteilen	8,5	39,3	56,6	68,8	79,0	73,3	49,3	76,6	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Tabelle 10 weist aus, welcher Anteil der gering literalisierten und der höher literalisierten Personen die beiden Sachverhalte als einfach bzw. eher einfach einschätzen. Wie bei den funktional-pragmatischen Kompetenzen zeigt sich auch hier eine deutlich niedrigere selbst beschriebene Urteilskompetenz von gering literalisierten Personen. Rund 40 Prozent der gering literalisierten Personen bezeichnen es als einfach, eine selbstsichere Haltung zum Onlinebanking zu entwickeln. Unter höher literalisierten Personen ist der Anteil fast doppelt so hoch.

Bezogen auf das Onlinebanking wird deutlich, dass sich gerade diejenigen Gruppen anteilig geringere Kompetenzen zuschreiben, die auch besonders selten Onlinebanking betreiben. Das gilt insbesondere für gering literalisierte, aber auch für ältere Erwachsene. Wie bereits deutlich wurde, nutzen ältere Altersgruppen das Onlinebanking seltener als jüngere. Auch bezogen auf die selbst wahrgenommene Kompetenz zeigt sich ein Zusammenhang. Das Einschätzen der Risiken von Onlinebanking wird von älteren Personen im Schnitt als schwieriger eingeschätzt als von jüngeren. Kompetenz und Praxis stehen hier in einem offenkundigen Zusammenhang. Das ist konform zu früheren Forschungsergebnissen (OECD 2013; Reder 1994).

Vorteile und Risiken von Käufen mit Ratenzahlung einzuschätzen – eine Praxis, die mit erheblichen finanziellen Risiken verbunden sein kann – beschreibt etwa die

Hälfte der gering literalisierten Personen als einfach, unter höher Literalisierten mehr als drei Viertel.

4 Fazit: Bildungsbedarfe aufgrund finanzieller Vulnerabilität

Die Untersuchung der finanzbezogenen Alltagspraktiken und Kompetenzen ergibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass gering literalisierte Erwachsene und höher literalisierte Erwachsene unterschiedliche Handlungsweisen an den Tag legen, wenn es um den Umgang mit Geld und Finanzen geht. Dabei lässt sich zunächst zeigen, dass die finanzielle Ausstattung der Haushalte gering literalisierter Personen im Schnitt schwächer ist als im Bevölkerungsdurchschnitt. Vor allem der aus der Armutserichterstattung entlehnte Indikator, ob sich Personen regelmäßige Urlaubsreisen leisten können, deutet auf eine massive wirtschaftliche Vulnerabilität hin.

Das Handlungsmuster der Delegation schriftsprachlicher Aufgaben ist wissenschaftlich insbesondere in qualitativen Untersuchungen ausführlich beschrieben worden. Bezogen auf finanzbezogene Praktiken wurde die Vorannahme formuliert, dass von gering literalisierten Erwachsenen in besonderem Maße finanzbezogene Aufgaben des Haushalts an Partner*innen delegiert werden. Diese Vorannahme konnte nur partiell bestätigt werden. Gering literalisierte Erwachsene geben zwar anteilig häufiger als die Vergleichsgruppe an, dass auch die jeweiligen Partner*innen finanzbezogene Aufgaben übernehmen, eine systematische und vollständige Delegation kann jedoch nicht bestätigt werden.

Schriftliches Vorausplanen in Form eines Haushaltsbuches oder vergleichbarer systematischer schriftlicher Aufzeichnungen stellen bevölkerungsweit – auch unter gering literalisierten Erwachsenen – eine seltene Praxis dar. Dessen ungeachtet sind gering literalisierte Erwachsene zwar häufiger von anfallenden Ausgaben überrascht als die erwachsene Bevölkerung insgesamt, dennoch gilt das nicht für die Mehrheit. Die durchschnittlich schwächere finanzielle Ausstattung gering literalisierter Erwachsener zwingt zu einer besonders aufmerksamen Wahrnehmung finanzieller Veränderungen und Belastungen etwa durch regelmäßiges Kalkulieren von Kosten (Grotlüschen et al. 2019a), führt jedoch nicht zu einer *systematischen schriftlichen* Erfassung von Einnahmen und Ausgaben. Die Möglichkeit eines unmittelbaren Vergleichs mit der Delegation schriftlicher Aufgaben ist dadurch erschwert, dass finanzbezogene Praktiken und Kompetenzen stets auch eine alltagsmathematische Komponente enthalten. Dieser Sachverhalt wurde auch im CurVe-Projekt deutlich (Mania und Tröster 2015a). Eine stärkere Verzahnung der hier diskutierten Thematik mit der Forschung zur Numeralität (aktueller Forschungsstand referiert in Grotlüschen et al. 2019b) erscheint daher geboten. Das gilt auch für multivariate Analysen der hier zunächst bivariat analysierten Praktiken und Kompetenzen.

Deutlich lässt sich unterschiedliches Alltagshandeln im Vergleich gering und höher literalisierter Personengruppen beschreiben, wenn es um die Arten geht,

Rechnungen zu bezahlen oder in Vorbereitung größerer Anschaffungen Informationen über Produkte und Preise einzuholen. In beiden Fällen nutzen gering literalisierte Erwachsene das Internet weitaus seltener. Das betrifft sowohl das Onlinebanking als auch die Informationssuche, beides schriftliche Praktiken, die Lesen und Schreiben (Onlinebanking) bzw. Lesen (Informationssuche/Preisvergleiche) explizit voraussetzen. Bezogen auf das Onlinebanking wird dies häufiger als in der gesamten Bevölkerung mit fehlendem technischen Know-how begründet. Auch die selbst beschriebene Kompetenz, die Risiken von Onlinebanking richtig einschätzen zu können, ist unter gering literalisierten Erwachsenen niedriger. Da gleichzeitig der Forschungsstand die Alltagsbeobachtung einer wachsenden Bedeutung des Onlinebankings bestätigt und alternative Arten des Bezahleins für gering literalisierte und wenig technikaffine Erwachsene eine geringere Hürde darstellen, ist hier bereits aktuell und perspektivisch zunehmend von einem Teilhabeausschluss auszugehen.

Auffallend ist, dass sich gering literalisierte Erwachsene bezogen auf finanzbezogene Kompetenzen selbst durchgängig schwächer einschätzen als der Durchschnitt der Bevölkerung.¹⁰ Die Kompetenzen in diesem Bereich wurden nicht gemessen, sondern durch einen Selbstbericht erfasst. Hier sind Unter- oder Überschätzungen nicht grundsätzlich auszuschließen. Dennoch lässt sich die Annahme vertreten, dass geringere selbst beschriebene Kompetenzen auch zu einer selteneren Anwendung dieser Kompetenzen führen können. Wer sich die Ausfertigung einer Steuererklärung nicht zutraut, wird möglicherweise von finanziellen Vorteilen von Steuerrückzahlungen nicht profitieren können. Wer sich die Auswahl eines günstigen Telefon- oder Stromtarifs nicht zutraut, wird möglicherweise von den finanziellen Vorteilen eines Tarifwechsels nicht profitieren können.

Bildungsbedarfe, die sich aus der Analyse der LEO-Daten ergeben, lassen sich jedoch nicht auf die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen beschränken. Auch andere Gruppen von Erwachsenen wie Erwachsene mit geringer formaler Bildung oder ältere Erwachsene berichten geringe funktional-pragmatische, aber vor allem kritisch-hinterfragende Kompetenzen. Die Unterscheidung dieser beiden Spielarten von Kompetenzen ist nicht allein akademischer Natur. Für die Ableitung von Bildungsbedarfen empfiehlt es sich, die LEO-Ergebnisse nicht nur im Sinne von Anpassungsbildung zu lesen („Kümmere dich sorgfältig um deine finanziellen Belange; führe Haushaltsbücher und bewahre den Überblick“), sondern auch und gerade im Sinne kritischer Bildung. Zu finanzieller (Grund-)Bildung gehört dementsprechend auch, Verhandlungen über das eigene Einkommen (Yasukawa 2018) oder soziale Unterstützung zu führen, Information von Werbung zu unterscheiden (Nygren und Guath 2019), die Strategien von Wirtschaftsunternehmen bei der Vermarktung von Produkten zu verstehen (Evans et al. 2017; O’Neil 2017) oder Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Gender kritisch zu reflektieren.

¹⁰ Das betrifft in ganz ähnlicher Form auch die anderen untersuchten Alltagsdomänen. Vgl. dazu die entsprechenden Beiträge von Gregor Dutz (Politik), Lisanne Heilmann (Gesundheit) und Klaus Buddeberg (Digital) in diesem Band.

Literaturverzeichnis

- Angermeier, Katharina; Ansen, Harald (2019): Alltägliches Rechnen im Kontext von Überschuldung. Institut für Finanzdienstleistungen. Hamburg.
- Atkinson, Adele (2007): Financial capability amongst adults with literacy and numeracy needs. Basic Skills Agency.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Banco de Portugal (2010): Survey of the financial literacy of the Portuguese population. Lissabon.
- Behrends, Sylvia; Engel, Walter; Kott, Kristina; Neuhäuser, Jenny (2018): Private Haushalte – Einkommen, Konsum, Wohnen. In: Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 195–216.
- Bourdieu, Pierre (2005/1982): Die Abdankung des Staates. In: Pierre Bourdieu (Hrsg.): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft, S. 127–133.
- Bouyon, Sylvain; Musmeci, Roberto (2016): Two dimensions of combating over-indebtedness. Consumer protection and financial stability. European Credit Research Institute. Brüssel (ECRI research report, 18). Online verfügbar unter <http://www.ecri.eu/publications/research-reports/two-dimensions-combating-over-indebtedness-consumer-protection-and>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Buddeberg, Klaus (2019): Supporters of low literate adults. In: *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), S. 1–13. DOI: 10.1080/02601370.2019.1600059.
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Anteil der Langzeitarbeitslosen an allen Arbeitslosen in Deutschland von 1993 bis 2019. Statista. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/17425/umfrage/anteil-der-langzeitarbeitslosen-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesverband deutscher Banken (2017): Online-Banking in Deutschland. Repräsentative Umfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Online verfügbar unter https://bankenverband.de/media/files/Umfrageergebnis_LeTZrCy.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Christoph, Bernhard (2015): Empirische Maße zur Erfassung von Armut und materiellen Lebensbedingungen. Ansätze und Konzepte im Überblick. IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/discussionpapers/2015/dp2515.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Davies, Peter (2015): Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. In: *Journal of curriculum studies* 47 (2), S. 300–316. DOI: 10.1080/00220272.2014.934717.
- Dingeldey, Irene (2015): Bilanz und Perspektiven des aktivierenden Wohlfahrtsstaates. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (10), S. 33–40.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Edele, Aileen; Seuring, Julian; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra (2015): Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. In: *Social science research* 52, S. 99–123. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.017.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Hrsg. v. Stiftung Lesen, Institut für Lese- und Medienforschung. Stiftung Lesen, Institut für Lese- und Medienforschung. Mainz. Online verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Engartner, Tim (2016): Ökonomische Grundbildung. In: Marion Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung*. Stuttgart: Waxmann, S. 436–445.
- ERGO (2012): Verständlichkeitsstudie. ERGO. Online verfügbar unter www.ergo.com/~media/ERGOcom/PDF/Studien/Verstaendlichkeitsstudie/ERGO-Verstaendlichkeitsstudie-Ergebniss-2012.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- European Commission (2011): Consumer Empowerment. Summary Report (Special Eurobarometer, 342). Online verfügbar unter https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_342_en.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Evans, Jeff; Yasukawa, Keiko; Mallows, David; Creese, Brian (2017): Numerical skills and the numerate environment: Affordances and demands. In: *Adults Learning Mathematics. An International Journal* 12 (1), S. 17–26. Online verfügbar unter www.alm-online.net/wp-content/uploads/2017/10/almij_121_october2017.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Frick, Joachim R.; Grabka, Markus M. (2007): Item Non-response and Imputation of Annual Labor Income in Panel Surveys from a Cross-National Perspective. DIW (SOEP papers on multidisciplinary panel data research, 736).
- Giese, Heinz W. (1987): Warum wird der Analphabetismus gerade heute zu einem Problem? In: Heiko Balhorn und Hans Brügelmann (Hrsg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz: Faude, S. 260–266.

- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Ansen, Harald; Redmer, Alina (2019a): Vulnerable Subgroups and Numeracy Practices. How Poverty, Debt and Unemployment relate to everyday Numeracy Practices. In: *Adult Education Quarterly* 69 (4), S. 251–270. DOI: 10.1177/0741713619841132.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Kaiser, Gabriele (2019b): Numericalität – eine unterschätzte Domäne der Grundbildung? In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 42 (3), S. 319–342. DOI: 10.1007/s40955-019-00148-w.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Hense, Andrea (2018): Subjektive Prekaritätswahrnehmung: Soziale Ursachen und Folgen. In: *Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung* (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. Bielefeld: wbv Media, S. 345–376.
- Initiative D21 (2018): *eGovernment Monitor 2018*. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2018/11/191029_egovmon2018_final_web.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Klaukien, Anja; Ackermann, Daniela; Helmschrott, Susanne; Rammstedt, Beatrice; Solga, Heike; Wößmann, Ludger (2013): Grundlegende Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann, S. 127–166.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–32.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms.
- Kott, Kristina (2018): *Armutgefährdung und materielle Entbehrung*. In: *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 231–238.
- Lessenich, Stephan (2012): „Aktivierender“ Sozialstaat: eine politisch-soziologische Zwischenbilanz. In: Reinhard Bispinck (Hrsg.): *Sozialpolitik und Sozialstaat*. Festschrift für Gerhard Bäcker. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Lusardi, Annamaria (2012): *Numeracy, financial literacy, and financial decision-making*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2015a): *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bielefeld: wbv Media.
- Mania, Ewelina; Tröster, Monika (2015b): *Finanzielle Grundbildung. Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote*. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster: Waxmann, S. 45–60.

- Mantseris, Nicolas (2008): Finanzkompetenz und Schuldenprävention. Skript für das Referat zur Fachtagung Schuldnerberatung der Diakonie Sachsen. Diakonie Sachsen, 24.04.2008.
- Mätzke, Margitta (2011): Individuelles Verhalten und sozialpolitische Anreize: Das fordernde Element im Wohlfahrtsstaat. In: *WSI Mitteilungen* (1), S. 3–11.
- Messy, Flore-Anne; Atkinson, Adele (2012): Measuring Financial Literacy. Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, 15).
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: wbv Media.
- Nienkemper, Barbara; Grotlüschen, Anke (2016): Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC, Heft 2. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/aktuelle-projekte/reading-components1.html>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Nygren, Thomas; Guath, Mona (2019): Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. In: *Nordicom Review* 40 (1), S. 23–42. DOI: 10.2478/nor-2019-0002.
- OECD (2005): Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies.
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing. Paris. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- O'Neil, Cathy (2017): Weapons of math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy. New York: B/D/W/Y Broadway Books.
- Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann.
- Pfeiffer, Sabine; Ritter, Tobias; Oesreicher, Elke (2018): Armutskonsum: Ernährungsarmut, Schulden und digitale Teilhabe. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Media, S. 717–749.
- Piorkowsky, Michael-Burkhard (2008): Verbraucherkompetenz für einen persönlich erfolgreichen und gesellschaftlich verantwortlichen Konsum. Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirats Verbraucher- und Ernährungspolitik beim BMELV. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft.
- Projekt CurVe (2015): Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“. Online verfügbar unter http://die-curve.de/content/PDF/DIE_Kompetenzmodell.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Reder, Stephen (1994): Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy Across Languages and Cultures. In: Bernardo M. Ferdman, Rose-Marie Weber und Arnulfo G. Ramirez (Hrsg.): Literacy across languages and cultures. Albany: State University of New York Press (SUNY series, literacy, culture, and learning), S. 33–70.

- Reder, Stephen (2017): Adults' Engagement in Reading, Writing and Numeracy Practices. Portland State University. Portland (Applied Linguistics Faculty Publications and Presentations, 22). Online verfügbar unter http://pdxscholar.library.pdx.edu/ling_fac/22, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Remmele, Bernd (2016): Ökonomische Kompetenzen. Was sie umfassen und wie man sie misst. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 23 (1), S. 22–25.
- Remmele, Bernd; Seeber, Günther; Speer, Sandra; Stoller, Friederike (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotluschen (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 107–130.
- Riekmann, Wibke; Grotluschen, Anke (2011): Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In: Svenja Möller, Christine Zeuner und Anke Grotluschen (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. Weinheim: Juventa, S. 62–71.
- Schaeffer, Doris; Vogt, Dominique; Berens, Eva-Maria; Hurrelmann, Klaus (2016): Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Ergebnisbericht_HLS-GER.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014): Kompetenzen und Kompetenzförderung bei gering Qualifizierten über die gesamte Lebensspanne. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte. Bielefeld: wbv Media, S. 205–221.
- Shen, Chung-Hua; Lin, Shih-Jie; Tang, De-Piao; Hsiao, Yu-Jen (2016): The relationship between financial disputes and financial literacy. In: *Pacific-Basin Finance Journal* 36, S. 46–65. DOI: 10.1016/j.pacfin.2015.11.002.
- Smythe, Suzanne (2018): Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. In: *Adult Education Quarterly* 21 (1), 074171361876664. DOI: 10.1177/0741713618766645.
- Stolper, Oscar (2018): It takes two to Tango: Households' response to financial advice and the role of financial literacy. In: *Journal of Banking & Finance* (92), S. 295–310. DOI: 10.1016/j.jbankfin.2017.04.014.
- Streich, Waldemar (2009): Vulnerable Gruppen: „Verwundbarkeit“ als politiksensibilisierende Metapher in der Beschreibung gesundheitlicher Ungleichheit. In: Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–295.
- The Social Research Centre (2008): ANZ Survey of Adult Financial Literacy in Australia.

- Verein Schuldnerhilfe Essen e. V. (2004): Tabuthema „Geld“. Eine empirische Analyse über den Einfluss fehlender Kommunikation über finanzielle Fragen auf die Überschuldung. Verein Schuldnerhilfe Essen e. V. Essen.
- Wagner, Harald; Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Johanna Schneider, Ullrich Gintzel und Harald Wagner (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 47–62.
- Wittpoth, Jürgen (2010): Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: Axel Bolder, Rudolf Epping, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter und Andreas Seiverth (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes. Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–162.
- Wolf, Karsten D.; Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: *erwachsenenbildung.at* (30), 1–11.
- Yasukawa, Keiko (2018): The workplace as a site for learning critical numeracy practice. In: Keiko Yasukawa, Alan Rogers, Kara Jackson und Brian V. Street (Hrsg.): Numeracy As Social Practice. Global and Local Perspectives. Milton: Routledge, S. 225–240.
- Yasukawa, Keiko; Rogers, Alan; Jackson, Kara; Street, Brian V. (Hrsg.) (2018): Numeracy As Social Practice. Global and Local Perspectives. Milton: Routledge.
- Zeuner, Christine (2009): Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes. In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260–281.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Fragenbereiche der LEO-Erhebung eingebettet an die Grundstruktur des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung angelehnt an Mania und Tröster 2015a, S. 100–104. 231

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1** Materielle Ausstattung anhand der Indikatoren „Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen“ und „Möglichkeit, jährlich eine Woche Urlaub machen zu können“ nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 233
- Tab. 2** Zuständigkeit für finanzielle Angelegenheiten in Partnerschaften nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachantworten möglich) 235
- Tab. 3** Häufigkeit, von quartalsweisen Ausgaben überrascht zu werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 236
- Tab. 4** Führen schriftlicher Aufzeichnungen über Einnahmen und Ausgaben nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 237
- Tab. 5** Nutzungshäufigkeit von Onlinebanking nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 238
- Tab. 6** Gründe gegen die Nutzung von Onlinebanking nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich) 240
- Tab. 7** Nutzungshäufigkeit von Überweisungsscheinen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 240
- Tab. 8** Personen, die verschiedene schriftliche Informationsquellen eher häufig oder häufig nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 241
- Tab. 9** Personen, die sich ohne Schwierigkeiten oder mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen, bestimmte finanzbezogene Aktivitäten auszuführen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 244
- Tab. 10** Personen, die die Beurteilung von Risiken als einfach oder eher einfach beschreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) 245

Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen

LISANNE HEILMANN

Gliederung

1	Gesundheitskompetenzen	255
2	Methode	258
3	Gesundheit und Literalität	260
3.1	Subjektive Gesundheit	260
3.2	Interesse am Thema Gesundheit	262
3.3	Lese-Rechtschreib-Schwäche, Schwerhörigkeit, Sehschwäche	262
4	Gesundheitsbezogene literale Praktiken	265
4.1	Schriftliche und nicht schriftliche Praktiken: Gesundheitsbezogene Informationssuche	265
4.2	Gründe der Nichtnutzung des Internets	267
4.3	Schriftliche Praktik: Selektives Lesen am Beispiel eines Beipackzettels ..	268
4.4	Schriftliche Praktik: Gesundheitsbezogene Formulare ausfüllen	269
5	Gesundheitsbezogene funktional-pragmatische Kompetenzen	271
5.1	Erste Hilfe am Beispiel der stabilen Seitenlage	272
5.2	Unterstützungsmöglichkeiten	272
6	Gesundheitsbezogene kritisch-hinterfragende Kompetenzen	274
6.1	Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Gesundheit	274
6.2	Einfluss der Wohnverhältnisse auf die Gesundheit	276
6.3	Lebensmittelkennzeichnungen beurteilen	277
6.4	Vertrauenswürdigkeit von Informationen	278
7	Fazit: Gesundheitliche Vulnerabilität markiert Bildungsbedarfe	280
	Literaturverzeichnis	281
	Tabellenverzeichnis	284

1 Gesundheitskompetenzen

In Anbetracht der 6,2 Millionen Menschen mit Schriftsprachkompetenzen in den unteren drei Alpha-Levels lässt sich die Frage stellen, welche Auswirkungen diese geringen Kompetenzen auf Teilhabe und Lebenssituation der betreffenden Personen ausüben. Ein bedeutendes Feld ist hier die Gesundheit. Erschwert es die geringe Literalität, Informationen oder Wissen zu gesundheitlichen Themen zu erlangen? Und führt dies dazu, dass Menschen von Wissensbeständen oder gar von der öffent-

lichen Gesundheitsversorgung ausgeschlossen werden? Verschiedene Studien bescheinigen der deutschen Wohnbevölkerung große Lücken in ihrer Gesundheitskompetenz (Kolpatzik und Zok 2016; Schaeffer et al. 2016). Nach diesen Ergebnissen haben „Menschen mit geringen literalen Fähigkeiten eine etwa zweimal so hohe Chance, eine eingeschränkte Gesundheitskompetenz zu haben, wie Befragte mit ausreichender funktionaler Literalität“ (Schaeffer et al. 2016, S. 47). Diese und weitere Zusammenhänge zwischen geringer Literalität und gesundheitsbezogenen Kompetenzen und Praktiken können nun näher untersucht werden.

Zentrale Aspekte von Grundbildung sind gesundheitsbezogene Kompetenzen und Praktiken (Euringer 2016, S. 154–157; vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. 2015). Zwar sind die allgemeine Gesundheit und die Lebenserwartung in Deutschland in den vergangenen hundert Jahren deutlich angestiegen, doch öffnet sich gleichzeitig die Schere immer weiter: Soziale Klassen profitieren unterschiedlich stark von diesem Anstieg (Feldmann 2010, S. 37; Lampert 2016). Als Begründungen hierfür werden unter anderem das Einkommen, die Arbeitsbedingungen, die Ernährungs- und Konsumgewohnheiten oder gegebenenfalls dahinterliegende Bildungsabschlüsse (Lampert 2016; Lampert und Mielck 2008; Hradil 2009) angeführt. In einem besonderen Fokus stehen darüber hinaus gesundheitsbezogene Kompetenzen (und Praktiken), die bisweilen als Hauptfaktoren gesundheitlicher Unterschiede betrachtet werden.

Studien wie der europäische *Health Literacy Survey* (HLS-EU; Sørensen et al. 2015) und der deutsche *Health Literacy Survey* (HLS-GER; Schaeffer et al. 2016) oder die von der Allgemeinen Ortskrankenkasse (AOK) durchgeführte Erhebung der Gesundheitskompetenz von gesetzlich Krankenversicherten (Kolpatzik und Zok 2016) stellten in den vergangenen Jahren heraus, dass große Teile der deutschen Wohnbevölkerung über „eine eingeschränkte Gesundheitskompetenz“ (Schaeffer et al. 2016, S. 40) verfügen. Der HLS-GER benennt die Zahl der Menschen mit *eingeschränkter Gesundheitskompetenz* mit insgesamt 54,3 Prozent der Bevölkerung; dies setzt sich aus 44,6 Prozent mit *problematischer* und 9,7 Prozent *inadäquater Gesundheitskompetenz* zusammen (Schaeffer et al. 2016, S. 40). Die Autor*innen des HLS-GER grenzen ihr Verständnis von Gesundheitskompetenz von einer Defizitperspektive ab (Schaeffer et al. 2016, S. 4) und verweisen auf Definitionen von Health Literacy als „Bestandteil von Empowerment“ (Schaeffer et al. 2016, S. 5). Dennoch führte die Studie bisweilen zu Kritik an der defizitorientierten und individualisierenden Beschreibung der Ergebnisse und Zweifel an den möglichen Rückschlüssen der Ergebnisse auf die tatsächlichen gesundheitsbezogenen Kompetenzen wurden geäußert (vgl. Steckelberg et al. 2017; Black 2016). Die Zahlen lassen sich aber zumindest als Hinweis auf die (sozialen) Unterschiede hinsichtlich von Zugängen zu gesundheitsbezogenen Informationen und zur Gesundheits- und Krankenvorsorge verstehen.

Unter anderem war dieses Ergebnis Anlass für den im Frühjahr 2018 gestarteten *Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz* mit dem Ziel, die Kompetenz der Menschen in Deutschland zu stärken (Schaeffer et al. 2018).

Das zugrunde gelegte Konzept dieser Studien ist eine Unterteilung von Gesundheitskompetenz in das Finden, Verstehen, Bewerten und Anwenden gesundheitsbezogener Informationen (Schaeffer et al. 2016, S.17 nach Sørensen et al. 2012). Weil sich aber große soziale Unterschiede in den gemessenen Ausprägungen finden, gibt es neuere Entwicklungen des Health-Literacy-Konzeptes, in dem die öffentliche Verantwortung und strukturelle (Umwelt-)Einflüsse wieder eine größere Rolle spielen. So beschreiben der Public-Health-Forscher Freedman und andere (2009) das Konzept einer Public Health Literacy aus dem Zusammenspiel (a) grundsätzlicher Wissensstrukturen mit (b) der Fähigkeit, kritisch zu hinterfragen, und (c) einer grundsätzlich gemeinschaftlichen Orientierung in gesundheitsförderlichen Maßnahmen und Handlungen. Auch Illona Kickbusch, die bereits 1986 an der Ottawa Charta für Gesundheitskompetenz (WHO 1986) mitwirkte, weist beständig auf strukturelle Einflüsse und auf die Rolle und Verantwortung von Politik und Gesundheitswesen hin (Kickbusch und Hartung 2014).

Ein spezifisches strukturelles Problem benennt auch der HLS-GER: Doris Schaeffer und andere (2016, S.47) sehen einen Zusammenhang von Literalität und Gesundheit beziehungsweise Gesundheitskompetenzen. Die Autor*innen beobachten, dass etwa „70 Prozent der Befragten mit eingeschränkter funktionaler Literalität [...] eine geringe Gesundheitskompetenz“ aufweisen, ein Zusammenhang, welcher auch bei Kontrolle anderer soziodemografischer Faktoren bestehen bleibt. Zusätzlich ergab eine Studie des Versicherungskonzerns ERGO (2012), dass nur ein geringer Teil der Bevölkerung gesundheitsrelevante Informationen (zum Beispiel auf Beipackzetteln von Medikamenten oder Lebensmittelverpackungen) verständlich findet. Beispielsweise gaben mehr als ein Fünftel (22 %) an, Beipackzettel seien schwierig zu verstehen („verstehen fast nur Experten“) (ERGO 2012, S. 21).

Vor allem an der Schnittstelle von Einkommen, Bildung und Gesundheit werden Zusammenhänge sichtbar.

„In einer großen Vielzahl von Studien wird nachgewiesen, dass geringe Bildung und ein i. d. R. damit einhergehendes geringes Einkommen mit größeren Gesundheitsrisiken und einem schlechteren Gesundheitszustand der betroffenen Personen verbunden sind. Menschen mit niedrigem Bildungslevel, zu denen funktionale Analphabet[inn]en zu rechnen sind, zeigen ein riskanteres Gesundheitsverhalten als Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen.“ (Döbert und Anders 2016, S. 446)

Bei der Analyse dieser Zusammenhänge soll es nicht darum gehen, *riskantes Gesundheitsverhalten* von Menschen zu beurteilen oder eine bestimmte inhaltliche Vorstellung von Gesundheit als Ziel zu setzen (vgl. Bittlingmayer 2008; Mazumdar 2008, S. 358–359). Vielmehr geht es darum, kritisch zu prüfen, ob Menschen (mit geringer Literalität) ausreichende Informationen, Wissen und Kompetenzen haben, um auf einer fundierten Grundlage eigene Entscheidungen über ihr gesundheitsbezogenes Verhalten treffen zu können. Nur so kann ein fairer Zugang zum Kranken- und Gesundheitssystem gewährleistet werden (vgl. Groleau 2011, S.812). Hierbei ist es wichtig, die Zusammenhänge von Literalität mit sozialen sowie gesundheitlichen

Faktoren zu untersuchen und gleichzeitig die Intersektionen von Literalität und gesellschaftlichen Verhältnissen zu betrachten (vgl. Hehlmann et al. 2018, S. 31 f.). Zudem geht hiermit auch ein Gesundheitsverständnis einher, welches sich nach dem Gesundheitsempfinden einer Person richtet. Wenn im Folgenden von Gesundheit oder Gesundheitszuständen gesprochen wird, bezieht sich dies auf die vom Subjekt wahrgenommene und bewertete Gesundheit.¹

2 Methode

Aus diesen Grundüberlegungen heraus ergibt sich die Frage, in welcher Weise Lese- und Schreibkompetenzen mit Gesundheit zusammenhängen. Darüber hinausgehend steht im Zentrum dieses Kapitels die Frage, welche gesundheitsbezogenen Praktiken besonders mit geringer Literalität zusammenhängen und welche Kompetenzen sich gering literalisierte Personen selbst zuschreiben.² Die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 zu gesundheitsbezogenen Praktiken und Kompetenzen lassen sich in verschiedene Bereiche gliedern. Zunächst wird der allgemeine Gesundheitszustand betrachtet. Im Anschluss wird der Fokus auf gesundheitsbezogene *Praktiken* gelegt – hier wird vor allem nach schriftlichen und nicht schriftlichen Praktiken unterschieden. Abschließend werden gesundheitsbezogene, funktionale und kritische *Kompetenzen* näher betrachtet.

Die Zusammenhänge werden in zwei Formen dargestellt. Zunächst wird in bivariaten deskriptiven Tabellen erläutert, zu welchen Anteilen Erwachsene in den einzelnen Alpha-Levels die Praktiken ausüben bzw. sich die verschiedenen Kompetenzen zuschreiben. Eine zweite Form von Tabellen gibt die Ergebnisse einer Regression an, die die Zusammenhänge zwischen gesundheitsbezogenen Praktiken und Kompetenzen und dem subjektiven Gesundheitsempfinden darstellen. Im Gegensatz zu anderen Domänen der LEO-Studie 2018 enthält der Gesundheitsbereich mit der subjektiven Gesundheit eine konkrete Output-Variable, das heißt eine Variable, mit der das (vermeintliche) Ziel gesundheitsbezogener Praktiken – die Gesundheit – erhoben wird. Mit dieser können wir über die reine Deskription des Verhältnisses von Literalität, Praktiken und Kompetenzen hinausgehen und mithilfe einer Regressionsanalyse prüfen, wie Literalität, gesundheitsbezogene Kompetenzen und der Gesundheitszustand miteinander korrelieren. Darüber hinaus erlaubt es die Regressionsanalyse, mögliche Effekte durch Alter oder soziodemografische Faktoren zu kontrollieren.

1 Mehr zur subjektiven Gesundheit: Monden 2014; zur Erfassung des subjektiven Gesundheitsempfindens: de Bruin et al. 1996; Lange 2014, S. 37.

2 Bei allen Praktiken und Kompetenzen ist zu beachten, dass diese nicht getestet, sondern als Selbsteinschätzung erhoben wurden. Eventuelle Verzerrungen in dieser Selbsteinschätzung sind demnach (auch wenn nicht explizit angegeben) zu berücksichtigen.

In diesen Regressionen wird von einer fiktiven Referenzperson mit den folgenden Merkmalen ausgegangen:

- Alter zwischen 45 und 54 Jahren,
- in Vollzeit erwerbstätig,
- mittlerer Schulabschluss,
- elterlicher Abschluss mittlere Reife,
- Herkunftssprache ausschließlich Deutsch,
- Literalität über Alpha-Level 4,
- hohe sozioökonomische Stabilität (3 Variablen),
- hohe Gesundheitskompetenz (8 Variablen).

Die sozioökonomische Stabilität wird hier in drei Variablen erfasst. Die Befragten wurden gebeten anzugeben, ob sie ihr Gehalt als angemessen empfinden, zufrieden mit ihrer Arbeit sind und wie gut sie mit dem Haushaltseinkommen zurechtkommen. Armut, finanzielle Sorgen und Prekarität, aber auch ein Mangel an (finanzieller oder sozialer) Anerkennung können sich negativ auf die Gesundheit einer Person auswirken (Siegrist 1987; Thefeld 2000; Hradil 2009; Lampert 2016; Rathmann 2019). Für die Regression wurden hier die jeweiligen positiven Ausprägungen gewählt. Das bedeutet, dass die Referenzperson

- zufrieden mit ihrer Arbeit ist,
- ihr Gehalt als angemessen empfindet und
- gut mit ihrem Haushaltseinkommen auskommt.

Die Gesundheitskompetenz wird in dieser Regression in sieben verschiedenen Kompetenzvariablen erfasst. Sie geben an, wie einfach oder schwierig eine Person es findet, eine bestimmte gesundheitsbezogene Handlung durchzuführen oder einen bestimmten gesundheitsbezogenen Sachverhalt zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Die fiktive Referenzperson findet es einfach,

- gesundheitsbezogene Formulare selbstständig auszufüllen,
- jemanden in die stabile Seitenlage zu bringen,
- Unterstützung bei gesundheitlichen Problemen zu finden,
- Informationen in den Medien und
- auf Lebensmittelverpackungen zu beurteilen und
- den Einfluss von Wohn- und
- Arbeitsverhältnissen sowie
- den Einfluss von Alltagsgewohnheiten zu beurteilen.³

Die Regression gibt an, welche Gesundheit Personen mit den oben genannten Merkmalen im Durchschnitt angeben. Darüber hinaus gibt sie an, in welchem Maße sich

³ Die hier aufgeführten Variablen korrelieren nicht nur mit dem Gesundheitszustand, sondern auch stark miteinander. Für Personen, die es einfach finden, ihre Wohnverhältnisse zu beurteilen, ist es auch häufiger einfach, ihre Arbeitsverhältnisse zu beurteilen. Erst in der Gesamtheit und im Zusammenspiel der verschiedenen Gesundheitskompetenzen entfalten sie einen Einfluss auf die Gesundheit, der sich in dieser Regression nicht darstellen lässt, sodass auf die tabellarische Abbildung der einzelnen Kompetenz-Prädiktoren verzichtet wird.

die Gesundheit von Personengruppen unterscheidet, die in einem der Merkmale von der Referenzgruppe abweichen.

3 Gesundheit und Literalität

Der Ausgangspunkt des folgenden Abschnitts ist die Frage, wie die gesundheitliche Situation von Erwachsenen in Deutschland mit ihrer Fähigkeit, deutschsprachige Texte lesen und schreiben zu können, zusammenhängt.

3.1 Subjektive Gesundheit

Zunächst wird dargestellt, in welchem Maße Literalität mit der subjektiven Wahrnehmung des eigenen Gesundheitszustandes korreliert. Tabelle 1 zeigt die Anteile der Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen in den einzelnen Alpha-Levels, die ihren Gesundheitszustand als „sehr gut“, „gut“, „teils gut/teils schlecht“, „schlecht“ oder „sehr schlecht“ angeben. Während stabil durch alle Alpha-Levels hinweg etwa ein Viertel der Personen angibt, eine sehr gute Gesundheit zu haben, zeigen sich zwischen den anderen Gruppen signifikante Unterschiede. So geben von den Erwachsenen mit geringer Literalität 39,7 Prozent an, eine gute Gesundheit zu haben. Hingegen bezeichnen 50,0 Prozent der Erwachsenen mit einer Literalität auf den Levels 4 oder höher (im Folgenden auch als *höhere Literalität* bezeichnet) die eigene Gesundheit als gut.

Tabelle 1: Subjektive Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
sehr gut	28,1	23,2	26,2	25,7	27,3	26,7	25,5	26,9	n.s.
gut	35,3	41,0	39,5	46,0	51,2	48,8	39,7	50,0	sig.
teils gut/teils schlecht	28,1	21,2	24,0	21,3	17,0	18,6	23,4	18,0	sig.
schlecht	5,5	10,7	8,2	5,8	3,8	4,8	8,7	4,3	sig.
sehr schlecht	3,1	3,9	1,7	0,9	0,4	0,7	2,4	0,5	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

In der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen sind Ältere und prekär beschäftigte Personen überrepräsentiert (siehe Anke Grotluschen et al.: Hauptergeb-

nisse, in diesem Band). Sowohl der Prozess des Alterns als auch die Belastungen prekärer Beschäftigung stellen Ursachen für gesundheitliche Einschränkungen dar (vgl. Rathmann 2019; Richter und Hurrelmann 2009; Schaeffer et al. 2016; Bauer et al. 2008). Darüber hinaus sind die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung bei geringer Literalität eingeschränkt (vgl. Schaeffer et al. 2016, S. 47), weshalb auch ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Alpha-Levels und der subjektiven Gesundheit anzunehmen ist. Dies bedeutet insgesamt, dass sich überproportional viele ältere Menschen sowie Menschen ohne Arbeit oder in prekären Arbeitssituationen mit geringerer Literalität und gleichzeitig höheren Gesundheitsrisiken konfrontiert sehen. Gerade dieser Zusammenhang zwischen Literalität und Gesundheitsrisiken betont die Relevanz einer Auseinandersetzung mit den gesundheitsbezogenen Folgen geringer deutschsprachiger Literalität. Um die Zusammenhänge von Gesundheit und Literalität ohne die Einflüsse anderer Faktoren wie Arbeitsbedingungen, Alter etc. klarer aufzuzeigen, stellt die Tabelle 2 die Koeffizienten für die Alpha-Levels aus der Regression von verschiedenen Hintergrundvariablen als Prädiktorvariablen für den subjektiven Gesundheitszustand dar.

Tabelle 2: Statistischer Prädiktor Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) für das subjektive Gesundheitsempfinden (unter Kontrolle soziodemografischer Kennwerte, sozioökonomischer Stabilität und Gesundheitskompetenzen) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Gesundheitszustand
Referenzwert auf der Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut)	3,7
α 1	0,1
α 2	0,3
α 3	0,1
α 4	0,0

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; Koeffizienten einer multivariaten Regression, Referenzgruppe mit den folgenden Parametern: zwischen 45 und 54 Jahren, Vollzeit erwerbstätig, mittlerer Schulabschluss, elterlicher Abschluss mittlere Reife, Erstsprache ausschließlich Deutsch, Literalität über Alpha-Level 4, sozioökonomische Stabilität und hohe Gesundheitskompetenzen; Angaben zur Signifikanz beziehen sich auf Verhältnis des Koeffizienten zum Intercept/Referenzwert: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Die Tabelle zeigt, dass die getesteten Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen bei Kontrolle soziodemografischer Variablen, sozioökonomischer Stabilität und Gesundheitskompetenz keine signifikanten Prädiktoren für den subjektiven Gesundheitszustand einer Person darstellen. Gleichzeitig sehen wir anhand der deskriptiven Darstellung (Tabelle 1), dass die gesundheitliche Situation der Personen mit geringer Literalität sich dennoch signifikant von der Gesundheit der Personen mit höherer Literalität unterscheidet. Dies lässt darauf schließen, dass es nicht maßgeblich die Literalität ist, sondern damit einhergehende weitere Praktiken, Kompetenzen oder Lebensumstände, die zu einem strukturellen Nachteil für Personen mit geringer Li-

teralität werden. Dieser strukturelle Nachteil kann jedoch negative Konsequenzen für die Gesundheit mit sich bringen.

3.2 Interesse am Thema Gesundheit

Neben der Frage, wie die befragten Personen ihre eigene Gesundheit einschätzen, wurde auch erfasst, wie stark das Interesse der befragten Personen am Thema Gesundheit ist. Tabelle 3 gibt die Antworten zu dieser Frage wieder. Sie zeigt, dass die Anteilswerte zwischen geringer und höher literalisierten Personen nur um wenige Prozentpunkte abweichen und sich somit kaum signifikante Unterschiede finden. Dennoch geben Menschen mit geringer Literalität ein tendenziell niedrigeres Interesse an Gesundheitsthemen an. Vor allem für die Ausprägung „gar nicht“ wird dies deutlich sichtbar. Während von den geringer literalisierten Personen fast jede zehnte (9,9%) angibt, gar kein Interesse zu haben, sind dies von den höher literalisierten Erwachsenen lediglich 2,7 Prozent. Gesundheit steht für einen signifikanten Teil der gering literalisierten Erwachsenen nicht im Vordergrund. Es steht zu vermuten, dass gerade unter prekären Lebensbedingungen die (kognitiven) Kapazitäten für eine intensive Auseinandersetzung mit aktuell nicht drängenden Themen verringert sind (vgl. Ditton und Krüsken 2006; Hradil 2009).

Tabelle 3: Interesse für das Thema Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
stark	14,5	26,7	24,0	26,3	28,0	27,2	24,2	27,6	n.s.
eher stark	24,6	35,1	34,8	35,0	41,4	39,3	34,4	39,9	n.s.
eher wenig	30,4	18,1	21,9	24,1	22,1	22,4	21,3	22,6	n.s.
wenig	1,1	8,7	11,3	9,2	6,4	7,4	10,0	7,0	n.s.
gar nicht	29,4	11,4	7,8	5,0	1,9	3,5	9,9	2,7	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

3.3 Lese-Rechtschreib-Schwäche, Schwerhörigkeit, Sehschwäche

Die Diagnose einer sogenannten Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)⁴ stellt einen besonderen Zusammenhang von Gesundheit und Literalität dar. Dabei kommt in den LEO-Studien und auch im AlphaPanel nur der rückblickende Bericht der Befragten

4 LEO 2018 basiert auf der Selbstausskunft der befragten Personen. Für die Befragung wurden die Begriffe Legasthenie, Dyslexie oder Lese-Rechtschreib-Schwäche synonym verwendet.

zum Tragen. Es wurde gefragt, ob der betreffenden Person jemals eine LRS oder ähnliche Diagnose gestellt wurde. Diese Frage kann aus verschiedenen Gründen bejaht werden: weil eine solche Diagnose vorliegt oder vorlag oder um Schwierigkeiten in der Schule zu erklären (Fickler-Stang 2011, S. 119).

Die LRS kann als eine besondere gesundheitsbezogene Form von geringer Literalität betrachtet werden. Zu dieser Frage geben lediglich 7,0 Prozent der gering literalisierten Personen an, jemals eine solche Diagnose erhalten zu haben. Wie auch in der LEO-Studie 2010 (damals 5,7% der Personen mit niedrigem oder fehlendem Schulabschluss, Riekman 2012, S. 180 ff.) lässt sich demnach die Anzahl der gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland zwar teilweise, jedoch nicht gänzlich durch LRS-Diagnosen erklären (Grotlüschen und Sondag 2012, S. 233). Darüber hinaus lässt nicht jede Diagnose – vor allem eine in der Kindheit gestellte – auf eine geringe Literalität im Erwachsenenalter schließen. Auch unter den Personen mit einer Literalität über dem Alpha-Level 4 geben 2,9 Prozent an, dass sie eine LRS-Diagnose erhalten haben. Dieser Unterschied zwischen den Personen mit geringer und höherer Literalität ist statistisch signifikant. Auch bei Personen mit Schwierigkeiten im Sprechen, Sehen oder Hören zeigen sich leicht höhere Anteile unter den gering literalisierten Personen. Die Fragen sind dem AlphaPanel entnommen und wurden unverändert weiterverwendet, um vergleichende Berechnungen zu erlauben.

Tabelle 4: LRS, Sprachfehler, Sehschwäche und Schwerhörigkeit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachangaben möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
LRS	8,7	6,3	7,1	4,9	2,3	3,4	7,0	2,9	sig.
Sprachfehler	2,3	3,0	1,9	1,5	1,6	1,7	2,2	1,6	n.s.
Augenprobleme oder erhebliche Sehschwäche	13,5	9,3	9,6	8,1	6,7	7,3	9,7	7,0	sig.
Schwerhörigkeit	0,0	2,9	1,5	1,5	1,2	1,3	1,8	1,3	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Tabelle 5 zeigt die Anteile von Menschen mit einer derartigen Diagnose aus den verschiedenen Subgruppen aus Alpha-Levels und Erstsprachen.⁵ So geben von den Erwachsenen, die monolingual Deutsch aufgewachsen sind und deren Literalität auf den Alpha-Levels 1 bis 3 liegt, 15,5 Prozent an, eine entsprechende Diagnose erhalten zu haben. Unter den Personen mit geringer Literalität, die nicht mit Deutsch als erster Sprache aufgewachsen sind, sind im Sample keine Personen, die angeben,

5 Ausführlicher in Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen: Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit, in diesem Band.

eine solche Diagnose erhalten zu haben. Unter den Personen, die bi- oder multilingual mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, haben 6,5 Prozent eine LRS-Diagnose erhalten. Bei dieser Personengruppe handelt es sich zu großen Teilen um Menschen, die in Deutschland geboren oder in früher Kindheit nach Deutschland gezogen sind.

Nicht in allen Ländern ist eine LRS diagnostizierbar, und zudem bleibt offen, in welchem Land eine Diagnose gestellt wurde. Es zeigt sich jedoch ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der LRS-Diagnose und der Herkunftssprache. Dies würde die Vermutung bestätigen, dass tendenziell die Diagnose eher privilegierten Gruppen vorbehalten ist (Valtin 2009). Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben bei Kindern und Jugendlichen (und auch Erwachsenen) mit anderen Herkunftssprachen oder bilingual Aufgewachsenen werden vermutlich häufiger mit der Herkunftssprache und vermeintlichen Schwierigkeiten im Erlernen der deutschen Sprache begründet. Zudem werden LRS-Diagnosen von vielen gesetzlichen Krankenkassen weder anerkannt, noch werden entsprechende Unterstützungsmaßnahmen finanziert (Marquardt 2015, S. 17).⁶

Tabelle 5: LRS nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppe (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	
monolingual Deutsch	55,4	16,0	14,2	6,1	2,3	3,8	15,5	3,0	sig.
multilingual mit Deutsch	6,1	7,0	6,1	6,0	2,6	4,1	6,5	3,6	n.s.
mono- oder multilingual ohne Deutsch	0,0	0,0	0,0	0,5	1,4	0,5	0,0	0,9	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n (monolingual Dt.) = 6.085, n (multilingual mit Dt.) = 594, n (ohne Dt.) = 510; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Zwischenfazit

Die bisherigen Abschnitte haben die Komplexität der Verknüpfung von Gesundheit und Literalität aufgezeigt. Zwar leben Erwachsene mit geringer Literalität mit einer signifikant schlechteren Gesundheit, doch wenn die Einflüsse von Arbeitsbedingungen und soziodemografischen und anderen Faktoren kontrolliert werden, verschwindet der statistische Effekt der Literalität. Es ist zu vermuten, dass es sich bei dem durchschnittlich schlechteren subjektiven Gesundheitszustand nicht direkt um eine Folge der geringen Literalität, sondern um eine mittelbare Konsequenz prekärer oder marginalisierter Lebensumstände handelt. In ihrem Interesse für das Thema Gesundheit unterscheiden sich gering Literalisierte in deutlich geringerem Maße von höher literalisierten Erwachsenen. Trotz schlechterer Gesundheit erhalten gesundheitsbezogene Themen nicht zwangsläufig einen höheren Stellenwert. Die ge-

6 Für mehr Informationen zu dem komplexen (sozial geformten) Verhältnis von Lese-Rechtschreib-Schwächen und Literalität beziehungsweise Analphabetismus siehe z. B. Bühler-Niederberger 1991 oder Grosche 2012.

ringen und kaum signifikanten Unterschiede im Interesse an Gesundheitsthemen zwischen gering und höher literalisierten Personen verweisen zudem darauf, dass schlechtere Gesundheitszustände sich nicht schlicht mit einem geringeren Interesse an der eigenen Gesundheit erklären lassen. Ein solches „blaming the victim“ (Bittingmayer 2008) lässt sich auf der Grundlage dieser Daten nicht rechtfertigen.

Schließlich zeigt sich, dass Beeinträchtigungen (LRS, Seh- oder Hörbeeinträchtigungen) nicht ausreichen, um das *Phänomen* geringer Literalität zu erklären. Der Überschneidungsbereich beider Phänomene ist äußerst gering. Weder haben alle Personen mit geringer Literalität Beeinträchtigungen, noch haben alle Personen mit Beeinträchtigungen des Sehens und Hörens oder einer LRS-Diagnose im Erwachsenenalter Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Über weitere Formen von körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung und ihre Zusammenhänge zu (geringer) Literalität können keine Aussagen getroffen werden.

4 Gesundheitsbezogene literale Praktiken

Die Praktiken, die Menschen in ihrem Alltag ausüben, können einen positiven oder negativen Einfluss auf ihre Gesundheit ausüben. Aus der Perspektive der Literalitätsforschung lässt sich hier die Frage stellen, welche Rolle Schriftlichkeit in diesen Praktiken spielt und welche Praktiken gering literalisierten Personen offenstehen. Mit dem Fragentyp „Wie häufig üben Sie diese Praktik aus?“ wurde erhoben, welche Praktiken in welchem Umfang genutzt werden.

4.1 Schriftliche und nicht schriftliche Praktiken: Gesundheitsbezogene Informationssuche

Eine zentrale Voraussetzung für das Treffen informierter Entscheidungen ist der Zugang zu Informationen. Hierbei ist es nicht ausreichend, wenn Personen ein *hypothetischer* Zugang gewährt würde. Stattdessen müssen Informationen – insbesondere wenn es sich um gesundheitsbezogene Informationen handelt – praktisch zugänglich und verständlich sein. Insbesondere bei Menschen mit geringer Literalität kann die gezielte Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen ein positiver Prädiktor für die Gesundheit sein (Feinberg et al. 2016). Hierzu können verschiedene Quellen infrage kommen. Generell konnte bereits der deutsche *Health Literacy Survey* die Bedeutung mündlicher, persönlicher Kontakte aufzeigen (Schaeffer et al. 2016). Vor allem der*die Arzt*Ärztin oder Apotheker*in sind die relevantesten und am häufigsten genutzten Anlaufstellen (Schaeffer et al. 2016, S. 65). Dies bestätigen die Ergebnisse der LEO-Studie 2018. Die befragten Personen wurden gebeten anzugeben, wie häufig sie bestimmte Quellen nutzen, um Informationen zu krankheits- oder gesundheitsbezogenen Themen zu erhalten. Die Tabelle 6 gibt die Anteile der Personen an, die die jeweiligen Quellen „nie“ nutzen.

Unter den Menschen mit geringer Literalität geben 8,2 Prozent an, dass sie nie Informationen von ihrer*ihrem Arzt*Ärztin beziehen. Bei höher literalisierten Per-

sonen liegt dieser Anteil bei fünf Prozent. Der persönliche nähere Umkreis (Kolleg*innen, Familie und Freund*innen) stellt für etwa 80 Prozent der Bevölkerung eine potenzielle Informationsquelle dar (19,1% nutzen diese Personen nie als Infor-

Tabelle 6: Personen, die die jeweiligen Quellen „nie“ für gesundheitsbezogene Informationen nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	<i>α 1</i>	<i>α 2</i>	<i>α 3</i>	<i>α 4</i>	<i>über α 4</i>	<i>Ges.-Bev.</i>	<i>α 1–3</i>	<i>α 4 u. höher</i>	<i>Sig.</i>
Arzt*Ärztin, Apotheke	29,2	8,1	6,6	5,9	4,7	5,3	8,2	5,0	sig.
Kolleg*innen, Familie und Freund*innen	32,5	16,3	20,9	21,9	18,1	19,1	20,2	19,0	n.s.
Internet	86,5	42,7	35,5	30,6	19,7	24,1	40,0	22,2	sig.
TV	55,8	33,8	37,1	29,2	27,2	28,8	37,1	27,7	sig.
Zeitschriften	71,8	50,7	46,3	47,0	41,2	43,3	48,8	42,6	sig.
Radio	81,9	70,0	63,8	61,4	59,7	60,9	66,4	60,1	sig.
Apps	96,7	84,3	76,0	72,9	68,5	70,5	79,2	69,5	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

mationsquelle) – unabhängig von ihrem Level an Literalität. Die größten relativen Unterschiede zwischen Personen mit geringerer und höherer Literalität zeigen sich beim Internet und in der Nutzung von Apps, also den beiden digitalen Formen (siehe Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen: Literalität, digitale Praktiken und Kompetenzen, in diesem Band.).

Die größten Unterschiede zwischen den verschiedenen Alpha-Levels zeigen sich zwischen den Alpha-Levels 1 und 2. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Alpha-Level 1 78,1 Prozent Menschen mit ausschließlich nicht deutschen Herkunftssprachen enthält und der Alpha-Level 2 54,1 Prozent. 86,5 Prozent der Personen mit einer Literalität auf dem ersten Alpha-Level geben an, dass sie nie das Internet zur Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen nutzen. Unter den Personen mit Lese- und Schreibfähigkeiten auf dem zweiten Alpha-Level sind es mit 42,7 Prozent nur halb so viele. Die Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen im Internet kann hierbei potenziell in jeder Sprache stattfinden, sodass der Anteil an Menschen mit ausschließlich nicht deutschen Herkunftssprachen keine direkte Rolle spielt.

Während diese Unterschiede sich vielleicht durch die geringe Literalität selbst erklären ließen, zeigt sich dieser Unterschied jedoch auch bei der Nutzung mündlicher Quellen. Diese werden nicht etwa häufiger, sondern ebenfalls deutlich seltener genutzt. Sie dienen insofern nicht als Kompensationsstrategie. Etwas unter einem Drittel der Personen mit einer Literalität im Alpha-Level 1 gibt an, ihre gesundheitsbezogenen Informationen nie von Ärzt*innen oder Apotheker*innen

(29,2%) zu erhalten. Ebenso wenige (32,5%) von ihnen geben an, sich nicht bei Kolleg*innen, Freund*innen oder Familienmitgliedern zu erkundigen. Für Personen in Alpha-Level 2 liegen diese Anteile bei 8,1 Prozent (Arzt*Ärztin oder Apotheker*in) und 16,3 Prozent (Kolleg*innen, Freund*innen oder Familienmitglieder).

Insgesamt lassen sich bei *nicht schriftlichen Praktiken* – vor allem bei den direkten Gesprächen mit Ärzt*innen, in der Apotheke oder mit Personen des näheren Umfelds, aber auch bei dem Hören von gesundheitsbezogenen Radiosendungen – nur geringe bis keine Unterschiede zwischen geringer und höher literalisierten Personen feststellen. Bei *schriftbezogenen Praktiken* zeigen sich größere Unterschiede – und schließlich zeigen *digitale schriftbezogene Praktiken* den größten Ausschluss von Personen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben. Eine mögliche Kompensation solcher Schwierigkeiten durch eine vermehrte Nutzung mündlicher, nicht schriftlicher Praktiken zeigt sich hier nicht. Mündliche Informationsquellen scheinen einen *gemeinsamen Sockel* der gesundheitsrelevanten Informationsbeschaffung für alle Erwachsenen darzustellen, während die schriftlichen Praktiken für den höher literalisierten Teil der Bevölkerung offensichtlich *additiv* und zur *zusätzlichen Versorgung* mit Informationen eingesetzt werden. Vorteile der Schrift liegen in der Vergewisserung, der Vertiefung von mündlich erfahrenen Informationen und der Überprüfung und Abwägung (vgl. Goody 1990).

4.2 Gründe der Nichtnutzung des Internets

Die Personen, die angegeben haben, das Medium Internet nie zur gesundheitsbezogenen Suche zu nutzen, wurden nach den Gründen hierfür gefragt. Die Tabelle 7 zeigt, dass gering literalisierte Erwachsene die Nutzung des Internets schwieriger finden als Erwachsene mit höherer Literalität. Gleichzeitig begründen jedoch sowohl gering als auch höher literalisierte Erwachsene die Nichtnutzung des Internets vor allem damit, dass Informationen auf anderen Wegen bezogen werden. Der obige Abschnitt zur Nutzung verschiedener Quellen (Tabelle 6) kann dies nur bedingt bestätigen, da selbst bei einer mündlichen Informationsquelle wie dem*der Arzt*Ärztin noch Unterschiede zulasten gering literalisierter Personen sichtbar sind.

Tabelle 7: Gründe für die Nichtnutzung des Internets als Quelle informationsbezogener Informationen nach Alpha-Level (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
zu schwierig	53,6	16,4	12,1	4,8	2,5	5,8	17,8	3,2	sig.
nicht vertrauenswürdig	19,7	15,5	13,7	14,6	17,2	16,1	14,8	16,4	n.s.
Information auf anderen Wegen	65,4	62,6	73,4	78,7	78,7	77,1	69,6	78,7	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 1.707$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

4.3 Schriftliche Praktik: Selektives Lesen am Beispiel eines Beipackzettels

Ein relevanter Aspekt von Gesundheitsvorsorge und Krankheitsbewältigung ist die Einnahme von Medikamenten. Gerade bei unbekanntem Medikamenten kann der Beipackzettel eine wichtige Informationsquelle zur korrekten Dosierung darstellen. Auch wenn Beipackzettel im Allgemeinen auch komplizierte Informationen enthalten, stellt das Entnehmen einer spezifischen Information zur Dosierung eine eher einfache Aufgabe dar. Die mit Überschriften versehenen Texte müssen nicht gelesen werden, sondern sie werden selektiv durchsucht, bis die relevante Information gefunden wurde. Dabei helfen eine klare Textstruktur und Typografie (Hartig und Riekman 2012, S. 113).

Es wurde erfragt, ob Menschen auf dem Beipackzettel eines ihnen unbekanntem Medikaments die Hinweise zur Einnahme nachlesen. Hierbei wurde explizit nicht danach gefragt, ob der gesamte Beipackzettel gelesen wurde, sondern ob selektiv nachgesehen wird, wann und in welcher Dosierung ein unbekanntes Medikament eingenommen werden soll. Es zeigen sich hier deutliche Unterschiede (Tabelle 8). Während 70,6 Prozent der Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 oder höher dies häufig oder eher häufig tun (51,6 % häufig und 19,0 % eher häufig), entnehmen lediglich 55,8 Prozent der Personen mit geringer Literalität dem Beipackzettel diese Informationen häufig (41,2 %) oder eher häufig (14,6 %). Parallel zeigt sich, dass 18,0 Prozent der Erwachsenen mit geringer Literalität und 10,6 Prozent der Personen mit höherer Literalität die Hinweise zur Einnahme nie nachsehen. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, in welcher Sprache diese Beipackzettel gelesen werden. Der signifikante Unterschied (vor allem in den Ausprägungen „häufig“ und „nie“) weist auf einen literalitätsspezifisch unterschiedlichen Umgang mit Beipackzetteln von unbekanntem Medikamenten hin.

Tabelle 8: Nachsehen von Hinweisen zur Einnahme auf Beipackzetteln nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
häufig	10,8	39,3	44,5	47,4	52,8	50,3	41,2	51,6	sig.
eher häufig	8,2	12,4	16,0	16,2	19,8	18,4	14,6	19,0	n.s.
eher selten	5,9	13,4	13,4	9,9	9,9	10,3	13,0	9,9	n.s.
selten	12,1	15,3	9,6	11,0	7,0	8,4	11,3	7,9	n.s.
nie	63,1	17,1	14,8	13,4	9,8	11,5	18,0	10,6	sig.
keine Angabe	0,0	2,5	1,8	2,0	0,7	1,1	1,9	1,0	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

4.4 Schriftliche Praktik: Gesundheitsbezogene Formulare ausfüllen

Das Ausfüllen gesundheitsbezogener Formulare stellt ein weiteres schriftbezogenes Element im Kontext von Gesundheitserhaltung und Krankheitsversorgung dar. 70,7 Prozent der Gesamtbevölkerung geben an, in letzter Zeit (zum Beispiel bei der ärztlichen Behandlung, im Krankenhaus, in Pflegeeinrichtungen oder für die Krankenversicherung) mit Formularen konfrontiert gewesen zu sein (Tabelle 9). Unter den gering literalisierten Personen sind dies 61,7 Prozent.

Tabelle 9: Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	0,0	0,7	1,3	1,1	1,6	1,5	1,0	1,5	n.s.
mindestens einmal pro Woche	1,4	5,0	7,5	5,7	5,5	5,6	6,5	5,5	n.s.
seltener als einmal pro Woche	18,7	11,1	10,4	10,7	12,9	12,2	11,0	12,4	sig.
seltener als einmal im Monat	45,9	39,7	44,4	48,3	53,9	51,4	43,1	52,6	sig.
nie	34,1	42,9	34,9	33,2	25,6	28,5	37,1	27,3	n.s.
keine Angabe	0,0	0,6	1,6	1,1	0,6	0,8	1,3	0,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7192$; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Von den Personen, die gesundheitsbezogene Formulare ausfüllen, geben insgesamt 85,0 Prozent an, die Formulare selbstständig auszufüllen. Von den gering literalisierten Personen, die mit solchen Formularen konfrontiert sind, geben nur 58,6 Prozent an, diese ohne Unterstützung zu bewältigen (höher literalisiert: 88,1%). Umgekehrt geben von den Menschen mit geringer Literalität 27,6 Prozent an, Formulare manchmal mit Unterstützung auszufüllen, und 13,2 Prozent geben an, Formulare immer mit Unterstützung auszufüllen. Von den Menschen mit höherer Literalität lassen sich 1,5 Prozent immer unterstützen.

Auch für gesundheitsbezogene Formulare kann keine Aussage darüber getroffen werden, in welcher Sprache sie ausgefüllt werden. Demnach kann die tatsächliche Zahl der Personen, die Schwierigkeiten mit rein deutschsprachigen gesundheitsbezogenen Formularen haben, hier noch unterschätzt werden. Menschen, die nicht im Deutschen, aber in anderen Sprachen höher literalisiert sind, können davon profitieren, wenn Informationen oder Formulare auch in anderen Sprachen bereitgestellt werden.

Dies weist bereits auf einen zweiseitigen Zusammenhang hin. Zum einen lässt sich aufzeigen, dass geringe Literalität durchaus mit Teilhabeausschlüssen und erhöhten Schwierigkeiten verbunden ist. Gleichzeitig weist dieses Ergebnis auch in Richtung eines komplexen und komplizierten Gesundheitswesens, für das allein eine hohe schriftsprachliche Kompetenz nicht ausreicht. Dies kann dazu führen, dass Personen auf die Unterstützung anderer angewiesen sind und somit in ihrer Möglichkeit eingeschränkt werden, autonome gesundheitsbezogene Entscheidungen zu treffen. Mit Len Doyal und Ian Gough (1991, S. 59) lässt sich argumentieren, dass gerade die Möglichkeit, autonom zu handeln und Entscheidungen zu treffen, ein Grundbedürfnis darstellt.

Tabelle 10: Selbstständiges/Unterstütztes Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
selbstständig	6,0	52,0	65,2	80,4	90,2	85,0	58,6	88,1	sig.
manchmal mit Unterstützung	27,9	30,5	26,5	15,7	8,2	11,7	27,6	9,8	sig.
immer mit Unterstützung	66,1	17,1	7,5	3,2	1,1	2,8	13,2	1,5	sig.
keine Angabe	0,0	0,3	0,7	0,7	0,5	0,5	0,6	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 5.231$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Zwischenfazit

In Bezug auf die Ausübung gesundheitsbezogener Praktiken lassen sich zwei Kernaspekte aufzeigen. Zum einen sind Menschen mit geringer Literalität häufiger von Informationen zu Gesundheit oder Krankheit ausgeschlossen. Es ist wenig überraschend, dass schriftliche Informationsquellen, ob in einer Zeitschrift oder auf einem Beipackzettel, für Menschen mit Leseschwierigkeiten weniger zugänglich sind als für andere. Dies beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf rein textbasierte Quellen wie zum Beispiel Zeitschriften, sondern auch auf Apps, die häufig schriftbasierte Elemente mit sich bringen, und auch auf Besuche bei dem*der Arzt*Ärztin. Auch diese Besuche, deren Kern zwar in der Regel mündlich vonstattengeht, können das schriftliche Ausfüllen von Formularen, das Einwilligen in schriftlich dargebotene Informationen oder andere schriftliche Hinweise beinhalten. Das gestaltet den Kontakt zum Gesundheitssystem für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen oder Schreiben deutschsprachiger Texte implizit oder explizit herausfordernder als für Menschen mit höherer Literalität.

Zum anderen zeigen sich anhand der gesundheitsbezogenen Formulare zwei weitere Zugangshürden für Menschen mit geringer Literalität. Es zeigt sich eine leichte Tendenz, dass gering literalisierte Erwachsene seltener gesundheitsbezogene Formulare ausfüllen – obwohl sie gleichzeitig angeben, über eine schlechtere Gesundheit zu verfügen. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Menschen mit geringer Literalität trotz schlechterer Gesundheit schlicht seltener in ein Krankenhaus oder zum*zur Arzt*Ärztin gehen beziehungsweise weniger Leistungen ihrer Krankenkassen in Anspruch nehmen. Verschiedene Studien haben für die Niederlande aufgezeigt, dass Personen mit geringer Literalität zwar etwas häufiger gesundheitsbezogene Leistungen in Anspruch nehmen, jedoch deutlich seltener präventive Leistungen nutzen (van der Heide und Rademakers 2015, S. 15).

Ein solcher Ausschluss gering literalisierter Personen von den Leistungen des Kranken- und Gesundheitswesens kann verspätetes Erkennen schwerer Erkrankungen nach sich ziehen und entsprechende Gefährdungen für die betroffenen Personen mit sich bringen. Eine weitere denkbare Erklärung für diesen Unterschied lässt sich in der Unterstützung durch andere Personen finden. Die Tatsache, dass ein großer Teil der gering literalisierten Erwachsenen sich manchmal oder immer beim Ausfüllen der Formulare unterstützen lässt, weist darauf hin, dass es eine weitere Gruppe von Personen geben kann, die das Ausfüllen gänzlich einer anderen Person überlässt. In beiden Fällen wird zwar das unmittelbare Ziel, das Formular auszufüllen, erreicht, jedoch nur auf Kosten der Autonomie der jeweiligen Person. Im optimistischsten Falle ließe sich die Diskrepanz zwischen schlechterem Gesundheitszustand und der Anzahl der Formulare damit erklären, dass eine Reihe von Patient*innen-Formularen nur bei Erstaufnahme in eine Praxis notwendig sind, sodass bei wiederholtem Praxisbesuch keine weiteren Unterlagen anfallen. Zudem sind Aufnahme- und Entlassungspapiere in Kliniken und bei ambulanten Behandlungen nur begrenzt selbst auszufüllen, sie werden stattdessen ausgehändigt und sind bei der jeweils anderen Instanz abzugeben.

Hinzu kommt, dass ein größerer Anteil privat Krankenversicherter unter den höher literalisierten Erwachsenen zu finden ist, der demnach schlicht mit einer überproportional hohen Anzahl an Formularen konfrontiert ist. Anhand der hier vorgestellten Situationen kann jedoch noch nicht abschließend dargelegt werden, welche konkreten Praktiken Erwachsene mit geringer Literalität bei Krankheit oder auf der Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen ausüben.

5 Gesundheitsbezogene funktional-pragmatische Kompetenzen

Funktional-pragmatische Kompetenzen sind Kompetenzen, mit denen Handlungen ausgeführt und konkrete Handlungsziele erreicht werden können. Nach Klieme und Hartig (2008) sowie Klieme und Leutner (2006) richtet sich dieses Kompetenzverständnis auf die Fähigkeit, angesichts einer spezifischen Situation und Anforderung

funktional handeln zu können. Die funktional-pragmatischen Kompetenzen wurden erhoben, indem die Befragten einschätzten, wie einfach oder schwierig ihnen eine bestimmte Handlung fällt. Im Gegensatz zu dem Bereich der Praktiken, in dem erhoben wurde, wie häufig eine Handlung ausgeführt wird, stellen die Kompetenzfragen darauf ab, wie schwierig eine Handlung für eine Person ist.

5.1 Erste Hilfe am Beispiel der stabilen Seitenlage

Zu den grundlegenden gesundheitsbezogenen Kompetenzen, die nicht unmittelbar schriftliche Anforderungen beinhalten, gehören die Kernelemente der Ersten Hilfe. Eine recht übliche Form der Hilfestellung in Notfallsituationen ist die *stabile Seitenlage*. Hier zeigen sich deutliche und signifikante Gruppenunterschiede (Tabelle 11). Weniger als die Hälfte (48,7%) der Personen mit geringer Literalität trauen sich zu, eine andere Person in die stabile Seitenlage bringen zu können. Mehr als drei Fünftel (61,7%) der Gesamtbevölkerung trauen sich dies zu. 15,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen geben an, dies gar nicht bewältigen zu können. Unter den höher literalisierten Personen sind dies lediglich 2,9 Prozent.

Gleichzeitig zeigt sich auch, dass es sich hier um eine Kompetenz handelt, bei der in der gesamten Bevölkerung ein gewisses Maß an Unsicherheit sichtbar wird.

Tabelle 11: Zutrauen – Jemanden in die stabile Seitenlage bringen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
ohne Schwierigkeiten	20,4	45,2	52,4	63,6	63,5	61,7	48,7	63,5	sig.
mit gewissen Schwierigkeiten	18,3	19,2	23,0	21,9	28,2	26,2	21,7	26,8	n.s.
mit großen Schwierigkeiten	5,3	10,7	8,6	6,9	5,4	6,1	9,0	5,7	sig.
gar nicht	42,7	18,1	12,8	5,6	2,1	4,5	15,8	2,9	sig.
weiß nicht	13,4	6,7	2,8	1,5	0,6	1,3	4,5	0,8	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,4	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

5.2 Unterstützungsmöglichkeiten

Neben der direkten Hilfe für kranke oder verunglückte Personen stellen auch der Zugang und das Wissen um weiter gehende Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten eine wichtige Kompetenz dar. Die Befragten wurden gebeten einzuschätzen, ob es ihnen Schwierigkeiten bereitet, Unterstützungsmöglichkeiten, zum Beispiel für

psychische Probleme, zu finden. Diese offen gestellte Frage zielt auf die Gesamtheit von Beratungs- und Hilfsangeboten. Diese können von betrieblichem Gesundheitsmanagement über die Therapie von Erschöpfungserkrankungen und Angebote der Suchtprävention bis hin zur Klärung von Leistungen aus der Kranken- und Pflegeversicherung reichen. Die Frage gibt „psychische Probleme“ als Beispiel vor, weil sie so ein Gegenstück zur physischen Ersten Hilfe darstellt.

Ein gutes Drittel (34,9%) der Personen mit geringer Literalität traut sich ohne Schwierigkeiten zu, Unterstützungsmöglichkeiten zu finden. Unter den Erwachsenen mit höherer Literalität sind dies 57,4 Prozent. Hier zeigt sich deutlich, dass sich die Orientierung im Unterstützungssystem als grundsätzlich schwierig erweist. Zwar fällt sie Menschen mit geringer Literalität signifikant schwerer, doch haben auch viele Menschen mit höheren Lese- und Schreibfähigkeiten gewisse oder große Schwierigkeiten darin, Unterstützungsmöglichkeiten zu finden.

Tabelle 12: Zutrauen – Unterstützungsmöglichkeiten finden nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
ohne Schwierigkeiten	7,8	30,0	39,1	51,3	59,3	54,7	34,9	57,4	sig.
mit gewissen Schwierigkeiten	12,7	17,9	25,2	23,5	25,4	24,6	22,5	24,9	n.s.
mit großen Schwierigkeiten	13,6	18,7	14,5	11,1	8,1	9,6	15,6	8,8	sig.
gar nicht	52,1	22,1	14,2	7,4	2,6	5,5	18,4	3,7	sig.
weiß nicht	10,9	9,7	6,4	5,5	3,9	4,7	7,6	4,3	sig.
keine Angabe	2,8	1,7	0,7	1,1	0,8	0,9	1,1	0,8	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Zwischenfazit

Diese beiden Beispiele gesundheitsbezogener funktional-pragmatischer Kompetenzen zeigen auf, dass es Personen mit geringer Literalität deutlich schwieriger fällt, jemanden in die stabile Seitenlage zu bringen oder gesundheitsbezogene Unterstützungsmöglichkeiten zu finden. Beides kann schwerwiegende Folgen für sie selbst oder andere Personen mit sich bringen. Gleichzeitig offenbaren diese Fragen, dass auch 26,8 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen gewisse Schwierigkeiten mit Grundlagen der Ersten Hilfe haben. Zudem geben mit 57,4 Prozent nur knapp mehr als die Hälfte aller höher literalisierten Personen an, ohne Schwierigkeiten Unterstützung bei psychischen Problemen finden zu können. Die Zahlen deuten dem-

nach nur zum Teil auf geringe gesundheitsbezogene Kompetenzen von Personen hin und verweisen zu einem anderen Teil auf weitreichendere Hürden oder strukturelle Schwierigkeiten.

6 Gesundheitsbezogene kritisch-hinterfragende Kompetenzen

Neben den funktional-pragmatischen Kompetenzen untersucht die LEO-Studie 2018 die Kompetenz von Personen, kritisch zu hinterfragen. Unter diesen kritisch-hinterfragenden Kompetenzen wird die Fähigkeit einer Person verstanden, einen Umstand oder Sachverhalt nicht nur zu verstehen oder auf das eigene Leben anwenden zu können, sondern darüber hinausgehend die angebotenen Informationen kritisch zu würdigen und die Einflüsse der Umwelt auf das eigene Leben und die eigene Gesundheit zu verstehen und kritisch zu beleuchten (vgl. Riekmann und Grotlüschen 2011, S. 69).

6.1 Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Gesundheit

Ein elementarer Bereich der gesundheitsbezogenen kritisch-hinterfragenden Kompetenzen ist es zu verstehen, welche Einflüsse die jeweiligen strukturellen Bedingungen auf die eigene Gesundheit haben, und diese Einflüsse bewerten zu können. Arbeitsbedingungen können große Auswirkungen auf die gesundheitlichen Risiken einer Person haben. Spezifische Berufskrankheiten, Dauerbelastung (Döbert und Anders 2016, S. 446) oder ein Mangel an finanzieller oder sozialer Anerkennung (Siegrist und Dragano 2006; Siegrist 2008) wirken sich auf die Gesundheit und auf bestimmte Krankheitsrisiken aus. Hierbei können die Zusammenhänge bisweilen sehr komplex sein, sodass nicht zwangsläufig die Personen, die das Beurteilen am einfachsten finden, gleichzeitig diejenigen sind, die mit der größten Kompetenz die Situation beurteilen. Trotz dieser erschwerten Interpretationsmöglichkeit der Daten illustriert insbesondere der Unterschied zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen das Leben mit geringer Literalität und die damit einhergehenden Schwierigkeiten.

Tabelle 13 zeigt auf, zu welchen Anteilen Menschen es einfach oder schwierig finden zu beurteilen, welche Wirkung ihre Arbeitsbedingungen auf ihre Gesundheit haben. Etwa 35,8 Prozent der Personen mit geringer Literalität finden es einfach, den Einfluss der Arbeitsbedingungen zu beurteilen (höher literalisiert: 54,2 %). Insgesamt 29,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen bekunden Schwierigkeiten (höher literalisiert: 9,8 %). Es zeigt sich also, dass es für Menschen mit geringer Literalität schwieriger ist, die gesundheitlichen Risiken, die mit ihren Arbeitsbedingungen einhergehen, einzuschätzen.

Tabelle 13: Beurteilen – Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
einfach	2,4	30,0	39,7	50,8	55,1	52,3	35,8	54,2	sig.
eher einfach	39,7	30,0	29,1	32,7	35,3	34,2	29,8	34,7	n.s.
eher schwierig	11,4	22,8	20,9	11,5	7,4	9,5	21,0	8,3	sig.
schwierig	45,6	8,5	6,6	2,6	1,2	2,2	8,6	1,5	sig.
weiß nicht	0,9	5,5	2,6	2,0	0,6	1,1	3,2	0,9	n.s.
keine Angabe	0,0	3,2	1,2	0,4	0,4	0,5	1,6	0,4	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Berufstätige, Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 4.751$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Ein Aspekt dieser Arbeitsbedingungen ist die Anerkennung, die Menschen für ihre geleistete Arbeit erhalten. Wird diese Anerkennung (in finanzieller wie auch in zwischenmenschlicher Hinsicht) nicht ausreichend gewährt, kann es zu einer sogenannten Gratifikationskrise kommen, die wiederum zu gesundheitlichen Gefährdungen führen kann (Siegrist 2008).

Das Empfinden, dass das Gehalt und die Anerkennung von der vorgesetzten Person angemessen sind, kann sich – auch unter Kontrolle verschiedener soziodemografischer, literalitätsbezogener und gesundheitsbezogener Faktoren – signifikant auf den subjektiven Gesundheitszustand auswirken (Tabelle 14). Von dem Referenzwert von 3,7 Punkten auf der Gesundheitsskala ausgehend, zeigt sich, dass Menschen, die ihr Gehalt oder die Anerkennung *gar nicht* als angemessen empfinden, signifikant 0,2 bzw. 0,3 Punkte unterhalb des Referenzwertes liegen.

Es zeigt sich, dass Gratifikationen (unabhängig von Literalität) mit Gesundheit korrelieren können. Wenn es jedoch für Menschen mit geringerer Literalität schwieriger ist, diese Zusammenhänge zu beurteilen, kann hier eine zusätzliche Benachteiligung gering literalisierter Bevölkerungsgruppen entstehen.

Tabelle 14: Statistische Prädiktoren Zustimmung zu den Aussagen „Gehalt angemessen“ und „Anerkennung angemessen“ für das subjektive Gesundheitsempfinden (unter Kontrolle von Literalität, soziodemografischer Kennwerte, sozioökonomischer Stabilität und Gesundheitskompetenzen) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	Gesundheitszustand
Referenzwert auf der Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut)	3,7
stimme zu: Gehalt angemessen	
stimme eher zu	-0,1
stimme eher nicht zu	-0,1
stimme gar nicht zu	-0,2 **
stimme zu: Anerkennung angemessen	
stimme eher zu	-0,1 *
stimme eher nicht zu	0,0
stimme gar nicht zu	-0,3 ***

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; Koeffizienten einer multivariaten Regression, Referenzgruppe mit den folgenden Parametern: zwischen 45 und 54 Jahren, Vollzeit erwerbstätig, mittlerer Schulabschluss, elterlicher Abschluss mittlere Reife, Erstsprache ausschließlich Deutsch, Literalität über Alpha-Level 4, hohe sozioökonomische Stabilität, hohe Gesundheitskompetenz; Angaben zur Signifikanz beziehen sich auf Verhältnis des Koeffizienten zum Intercept/Referenzwert: *** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05.

6.2 Einfluss der Wohnverhältnisse auf die Gesundheit

Lärmbelastungen, Abgasbelastung, Lichtverhältnisse und Feuchtigkeit sind regelmäßig Gegenstand juristischer Auseinandersetzungen in Städten und Gemeinden. In Bezug auf gesunde Wohnverhältnisse zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Betrachtung gesunder Arbeitsverhältnisse. Auch hier geben Menschen mit geringer Literalität eher an, dass es für sie schwierig ist, den Zusammenhang zwischen Wohnverhältnissen und Gesundheit zu beurteilen. Während das 32,9 Prozent der gering literalisierten Personen (eher) schwierig finden, sind es von den Personen auf den Levels Alpha 4 oder höher lediglich 10,7 Prozent.

Tabelle 15: Beurteilen – Einfluss der Wohnverhältnisse auf die Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
einfach	14,3	26,5	35,3	45,1	50,8	47,3	31,7	49,4	sig.
eher einfach	17,4	27,8	32,9	35,9	38,0	36,7	30,6	37,5	sig.
eher schwierig	26,9	21,7	17,4	12,0	7,9	10,1	19,1	8,8	sig.
schwierig	39,6	17,5	10,3	3,7	1,3	3,3	13,8	1,9	sig.
weiß nicht	1,9	4,7	3,5	2,9	1,5	2,1	3,7	1,8	n.s.
keine Angabe	0,0	1,8	0,8	0,4	0,5	0,5	1,0	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

6.3 Lebensmittelkennzeichnungen beurteilen

Angesichts der immer wieder aufkommenden Debatte um mögliche Veränderungen oder Verbesserungen an der Kennzeichnung von Lebensmitteln stellt sich die Frage, in welcher Weise allgemeine Lesefähigkeiten oder spezifische Kompetenzen notwendig sind, um die relevanten Informationen der Kennzeichnung zu entnehmen.

Ein großer Anteil gegenwärtiger gesundheitlicher Risiken fällt unter die sogenannten *sozial übertragbaren* oder *nicht übertragbaren* Krankheiten. Im Gegensatz zu den zum Beispiel durch Viren übertragbaren Krankheiten sind die sozial übertragbaren Krankheiten nicht ansteckend, betreffen aber dennoch bestimmte soziale Gruppen oder Milieus überproportional. Sie hängen häufig mit sozialen Lebensumständen und Verhaltensweisen zusammen. Zu ihnen gehören Herz-Kreislauf-Störungen, Schlaganfälle oder bestimmte Krebsformen (WHO 2012).

Es wird vermutet, dass diese zum Teil mit dem Ernährungsverhalten zusammenhängen. Gleichzeitig ist auch deutlich sichtbar, dass diese Krankheiten, ebenso wie Risikofaktoren wie Adipositas oder Zigarettenkonsum, häufiger bei Personen aus unteren oder mittleren sozial-ökonomischen Lagen auftreten (Thefeld 2000; Siegrist 1987; Hradil 2009). Auch fällt es Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen im Durchschnitt schwerer, gesundheitsbezogene Informationen in ein entsprechendes Verhalten zu transformieren (Cutler und Lleras-Muney 2010, S. 15). In dieser ohnehin benachteiligten Situation kann die zusätzlich erhöhte Schwierigkeit, die korrekten und relevanten Informationen einer Lebensmittelverpackung zu entnehmen, einen weiteren Faktor darstellen, der insbesondere Personen in ohnehin marginalisierter Position weiter und überproportional beeinträchtigt.

Die befragten Personen wurden gebeten einzuschätzen, wie einfach oder schwierig es für sie ist, Angaben auf Lebensmittelverpackungen zu beurteilen. Hier zeigt sich erneut, dass Menschen mit geringer Literalität vor eine größere Herausforderung gestellt sind als Personen mit höherer Literalität. Insgesamt 47,3 Prozent der

gering literalisierten Erwachsenen finden sich (eher) einfach zurecht. Unter den höher literalisierten Personen sind dies 70,1 Prozent. Umgekehrt äußern gut die Hälfte (47,9%) der gering literalisierten und ein gutes Viertel (27,5%) der höher literalisierten Personen (eher) Schwierigkeiten bei der Beurteilung von Lebensmittelangaben. Letzteres weist darauf hin, dass sich das Beurteilen von Angaben auf Lebensmittelverpackungen für alle Erwachsenen eine schwierige Aufgabe darstellt.

Tabelle 16: Beurteilen – Lebensmittelverpackungen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)
(Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
einfach	4,1	17,0	28,4	35,8	39,5	36,9	23,9	38,7	sig.
eher einfach	4,9	23,5	24,8	27,9	32,5	30,5	23,4	31,4	sig.
eher schwierig	20,6	27,2	23,7	22,1	21,2	21,7	24,5	21,4	n.s.
schwierig	68,4	26,2	18,7	10,4	4,8	8,2	23,4	6,1	sig.
weiß nicht	2,1	4,4	3,6	3,3	1,6	2,2	3,7	2,0	n.s.
keine Angabe	0,0	1,7	0,8	0,6	0,4	0,5	1,0	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

6.4 Vertrauenswürdigkeit von Informationen

Differenzierungen zeichnen sich auch in der Frage ab, wie einfach oder schwierig es ist, die Vertrauenswürdigkeit von gesundheitsbezogenen Informationen in den Medien zu beurteilen. Zum Beispiel ist es in der Debatte um Impfungen besonders wichtig, dass möglichst große Teile der Bevölkerung Zugang zu relevanten Informationen haben. Darüber hinaus müssen sie auch in der Lage sein, die Glaubwürdigkeit dieser Informationen zu beurteilen. Der Zugang zu relevanten und vertrauenswürdigen Informationen ist eine wichtige Bedingung, damit Menschen autonome und informierte Entscheidungen zu ihrer eigenen Gesundheit treffen können.

Von den Personen mit geringer Literalität empfinden dies insgesamt 56,8 Prozent als (eher) schwierig (höher literalisiert: 43,1%). Für die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen ist es somit schwieriger, informierte und bewusste Entscheidungen über ihre eigene Gesundheit zu treffen. Gleichzeitig zeigt sich, dass auch unter den Personen mit höherer Literalität mindestens vier von zehn Schwierigkeiten damit haben festzustellen, ob eine gesundheitsbezogene Information vertrauenswürdig ist.⁷

⁷ Zu einer weiteren Auseinandersetzung mit der Beurteilung der Glaubwürdigkeit medialer Informationen sowie zu der Unterscheidung zwischen Informationen und Werbung siehe Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen: Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band.

Eine schwedische Studie unter Jugendlichen (Nygren und Guath 2019) untersuchte 2019 die Fähigkeiten von Schüler*innen, die Glaubwürdigkeit von Onlinequellen zu bewerten, und verglich diese unter anderem mit der selbst eingeschätzten Fähigkeit der Jugendlichen. Die Forschenden konnten aufzeigen, dass eine hohe Selbsteinschätzung der *Fact-Checking*-Fähigkeiten überraschend einen Prädiktor für schlechtere Testergebnisse darstellte (Nygren und Guath 2019). Das Ergebnis kann als Indikator dafür dienen, dass der tatsächliche Anteil der Personen, die Schwierigkeiten damit haben, die Glaubwürdigkeit von (gesundheitsbezogenen) Informationen zu beurteilen, noch größer sein könnte als hier dargestellt.

Tabelle 17: Beurteilen – Vertrauenswürdigkeit von Informationen in den Medien über eine Krankheit nach Alpha-Level (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
einfach	3,3	14,2	16,9	20,8	23,3	21,8	15,5	22,7	sig.
eher einfach	8,2	18,5	22,3	28,6	31,5	29,6	20,5	30,8	sig.
eher schwierig	37,9	36,3	33,8	33,4	35,3	34,9	34,7	34,9	n.s.
schwierig	48,1	23,1	19,7	12,2	7,0	9,9	22,1	8,2	sig.
weiß nicht	2,5	5,6	5,8	4,2	2,1	3,0	5,6	2,6	n.s.
keine Angabe	0,0	2,2	1,5	0,9	0,7	0,8	1,6	0,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Zwischenfazit

Es zeigt sich, dass die Beurteilung des Einflusses von Arbeits- und Wohnverhältnissen auf die Gesundheit sowie kommerzieller Informationen durch Menschen mit geringer Literalität als schwierig angegeben wird. Dies kann dazu führen, dass Risiken nicht erkannt werden. Die oben dargestellten Beispiele zeigen auf, dass in den zentralen Bereichen Wohnen, Arbeit und Ernährung größere Schwierigkeiten bei der Beurteilung entsprechender Zusammenhänge mit geringer Literalität korrelieren. Wenn die betreffenden Personen

- ohnehin häufiger in prekären Arbeits- oder Wohnverhältnissen leben,
- über eine geringere Kompetenz verfügen, die negativen gesundheitlichen Folgen dieser Verhältnisse einschätzen zu können,
- und zudem mit geringeren oder nicht ausreichenden (finanziellen oder sozialen) Ressourcen ausgestattet sind, um notwendige Änderungen vornehmen zu können,

entsteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Lebenssituationen, in die Menschen mit geringer Literalität gebracht werden, und den direkten negativen gesundheitlichen Folgen.

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass die Schwierigkeiten sich nicht auf gering literalisierte Erwachsene beschränken, sondern vielmehr einen Großteil der Bevölkerung betreffen. Eine vereinfachte Zugänglichkeit von verlässlichen Informationen oder Lebensmittelkennzeichnungen hätte vermutlich auch gesamtgesellschaftliche Vorteile.

7 Fazit: Gesundheitliche Vulnerabilität markiert Bildungsbedarfe

Die Darstellung einiger exemplarischer gesundheitsbezogener Praktiken und Kompetenzen von Menschen mit geringer deutschsprachiger Literalität deutet darauf hin, dass es vermehrte schriftbezogene Hürden und Ausschlussmechanismen für Menschen mit geringer Literalität gibt. Diese können darin bestehen, dass einige Informationsquellen für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben nicht oder schwieriger zugänglich sind. Darüber hinaus ist auch die Beurteilung, ob die erhaltenen Informationen vertrauenswürdig sind, für Menschen mit geringer Literalität schwierig. Diese Hürden können dazu führen, dass bestimmte Praktiken selten oder nur mit Unterstützung ausgeführt werden.

Bezogen auf die gesundheitsbezogenen Kompetenzen gering literalisierter Personen stellen sich vor allem zwei Erkenntnisse heraus. Zum einen sind sowohl bei den funktional-pragmatischen als auch bei den kritisch-hinterfragenden Kompetenzen große Unterschiede zwischen den Schwierigkeiten geringer und höher literalisierter Erwachsener sichtbar. Zum anderen zeigt das Antwortverhalten jedoch auch auf, dass sich die Schwierigkeiten bei gesundheitsbezogenen Kompetenzen keineswegs auf Menschen mit geringer Literalität beschränken, sondern vielmehr große Teile der gesamten Bevölkerung betreffen. Dies gilt für die funktional-pragmatischen sowie in noch stärkerem Ausmaß für die kritisch-hinterfragenden Kompetenzen. Je schwieriger eine Tätigkeit für höher literalisierte Personen ist, desto größer wird auch der Abstand zwischen höher und geringer literalisierten Personen. Für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben sind diese Tätigkeiten besonders schwer. Während höher literalisierte Menschen neben ihren eigenen Kompetenzen häufig auch auf verschiedene (z. B. finanzielle oder soziale) Ressourcen zurückgreifen können, um die Herausforderungen des komplexen Gesundheitswesens zu bewältigen, sind diese Hürden für Menschen mit geringer Literalität überproportional schwierig zu überwinden.

Zudem besteht die Möglichkeit, dass Menschen mit geringer Literalität nicht nur häufiger unter ungesunden Arbeitsbedingungen arbeiten müssen, sondern zudem auch größere Schwierigkeiten haben, diese Gesundheitsrisiken zu erkennen. Somit sind sie doppelt exponiert, durch prekäre Arbeits- oder Wohnverhältnisse ihre Gesundheit zu gefährden.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Richter, Matthias (Hrsg.) (2008): Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2008): Blaming, Producing und Activating the Victim. Materialistisch inspirierte Anmerkungen zu verdrängten Dimensionen sozial bedingter gesundheitlicher Ungleichheit. In: Gregor Hensen und Peter Hensen (Hrsg.): Gesundheitswesen und Sozialstaat. Gesundheitsförderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.
- Black, Stephen (2016): Challenging a Statistic: Why should we accept that 60 percent of adult Australians have low health literacy? In: *Literacy and Numeracy Studies* 24 (1), S. 65. DOI: 10.5130/lns.v24i1.4901.
- Bühler-Niederberger, Doris (1991): Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (2015): Nationale Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung. Positionspapier 2015.
- Cutler, David M.; Lleras-Muney, Adriana (2010): Understanding differences in health behaviors by education. In: *Journal of health economics* 29 (1), S. 1–28. DOI: 10.1016/j.jhealeco.2009.10.003.
- de Bruin, Ariel, Picavet, H. Susan J. & Nossikov, Aanatoli (1996): Health interview surveys: Towards international harmonization of methods and instruments (Regional Publication. European Series No. 58). Copenhagen.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan (2006): Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26 (2), S. 135–157.
- Döbert, Marion; Anders, Markus (2016): Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In: Marion Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann, S. 446–456.
- Doyal, Len; Gough, Ian (1991): A theory of human need. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- ERGO (2012): Verständlichkeitsstudie. ERGO. Online verfügbar unter www.ergo.com/~media/ERGOcom/PDF/Studien/Verstaendlichkeitsstudie/ERGO-Verstaendlichkeitsstudie-Ergebniss-2012.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: wby Media.
- Feinberg, Iris; Frijters, Jan; Johnson-Lawrence, Vicki; Greenberg, Daphne; Nightingale, Elena; Moodie, Chelsea (2016): Examining Associations between Health Information Seeking Behavior and Adult Education Status in the U. S.: An Analysis of the 2012 PIAAC Data. In: *PloS one* 11 (2), e0148751. DOI: 10.1371/journal.pone.0148751.
- Feldmann, Klaus (2010): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- 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 Grotlüschen (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch.* Münster: Waxmann, S. 111–128.
- Freedman, Darcy A.; Bess, Kimberly D.; Tucker, Holly A.; Boyd, David L.; Tuchman, Arleen M.; Wallston, Kenneth A. (2009): Public health literacy defined. In: *American Journal of Preventive Medicine* 36 (5), S. 446–451. DOI: 10.1016/j.amepre.2009.02.001.
- Goody, Jack (1990 (engl. EA 1986)): *Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Groleau, Danielle (2011): Embodying „health citizenship“ in health knowledge to fight health inequalities. In: *Rev. Bras. Enferm.* 64 (5), S. 811–816. DOI: 10.1590/S0034-71672011000500002.
- Grosche, Michael (2012): *Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen.* Dissertation. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012): Literalität, Schulabschluss und Schulerleben. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann, S. 227–253.
- Hartig, Johannes; Riekmann, Wibke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann, S. 106–121.
- Hehlmann, Thomas; Schmidt-Semisch, Henning; Schorb, Friedrich (2018): *Soziologie der Gesundheit.* Stuttgart: UTB.
- Hradil, Stefan (2009): Was prägt das Krankheitsrisiko. Schicht, Lage, Lebensstil? In: Klaus Hurrelmann und Matthias Richter (Hrsg.): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–54.
- Kickbusch, Ilona; Hartung, Susanne (2014): *Die Gesundheitsgesellschaft. Konzepte für eine gesundheitsförderliche Politik.* Bern: Huber.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–32.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms.*
- Kolpatzik, Kai; Zok, Klaus (2016): Gesundheitskompetenz von gesetzlich Krankenversicherten – Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage unter GKV-Versicherten. In: Doris Schaeffer und Jürgen Pelikan (Hrsg.): *Health Literacy. Die zunehmende Bedeutung von Wissen und Kompetenzen für die Gesundheit.* Bern: Hogrefe, S. 145–155.

- Lampert, Thomas (2016): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. In: Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–133.
- Lampert, Thomas; Mielck, Andreas (2008): Gesundheit und soziale Ungleichheit. Eine Herausforderung für Forschung und Politik. In: *Gesundheit und Gesellschaft (G+G)* 8 (2 [April]), S. 7–16.
- Lange, Cornelia (Hrsg.) (2014): Daten und Fakten. Ergebnisse der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell 2012“. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Marquardt, Valentin (2015): Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten. Determinanten einer Ablehnung der Grundschulempfehlung durch die Eltern. Hamburg: Diplomatica-Verlag.
- Mazumdar, Pravu (2008): Der Gesundheitsimperativ. In: Gregor Hensen und Peter Hensen (Hrsg.): *Gesundheitswesen und Sozialstaat. Gesundheitsförderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 349–360.
- Monden, Christiaan (2014): Subjective Health and Subjective Well-Being. In: Alex C. Michalos (Hrsg.): *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer, S. 6423–6426.
- Nygren, Thomas; Guath, Mona (2019): Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. In: *Nordicom Review* 40 (1), S. 23–42. DOI: 10.2478/nor-2019-0002.
- Rathmann, Katharina (2019): Bildungsarmut und Gesundheit. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS, S. 667–694.
- Richter, Matthias; Hurrelmann, Klaus (2009): Gesundheitliche Ungleichheit. Ausgangsfragen und Herausforderungen. In: Klaus Hurrelmann und Matthias Richter (Hrsg.): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–33.
- Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 166–186.
- Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2011): Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In: Svenja Möller, Christine Zeuner und Anke Grotlüschen (Hrsg.): *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag*. Weinheim: Juventa, S. 62–71.
- Schaeffer, Doris; Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Kolpatzik, Kai (Hrsg.) (2018): *Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz. Die Gesundheitskompetenz in Deutschland stärken*. Berlin: komPart.
- Schaeffer, Doris; Vogt, Dominique; Berens, Eva-Maria; Hurrelmann, Klaus (2016): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht*. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Ergebnisbericht_HLS-GER.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Siegrist, Johannes (1987): Berufliche Belastungen und Herz-Kreislauf-Risiko. Neue Erkenntnisse und ihre praktische Bedeutung. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte (GMH)* (11), S. 658–668.
- Siegrist, Johannes (2008): Soziale Anerkennung und gesundheitliche Ungleichheit. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Matthias Richter (Hrsg.): *Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 220–235.
- Siegrist, Johannes; Dragano, Nico (2006): Berufliche Belastungen und Gesundheit. In: Claus Wendt und Christof Wolf (Hrsg.): *Perspektiven der Gesundheitssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft 46)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–124.
- Sørensen, Kristine; Pelikan, Jürgen M.; Röthlin, Florian; Ganahl, Kristin; Slonska, Zofia; Doyle, Gerardine et al. (2015): Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). In: *European journal of public health* 25 (6), S. 1053–1058. DOI: 10.1093/eurpub/ckv043.
- Sørensen, Kristine; van den Broucke, Stephan; Fullam, James; Doyle, Gerardine; Pelikan, Jürgen; Slonska, Zofia; Brand, Helmut (2012): Health literacy and public health. A systematic review and integration of definitions and models. In: *BMC Public Health* 12 (1), S. 80–93. DOI: 10.1186/1471-2458-12-80.
- Steckelberg, Anke; Meyer, Gabriele; Mühlhauser, Ingrid (2017): Questionnaire Should not Be Used any Longer. In: *Deutsches Arzteblatt international* 114 (18), S. 330. DOI: 10.3238/arztebl.20170330a.
- Thefeld, W. (2000): Verbreitung der Herz-Kreislauf-Risikofaktoren Hypercholesterinmie, Übergewicht, Hypertonie und Rauchen in der Bevölkerung. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 43 (6), S. 415–423. DOI: 10.1007/s001030070047.
- Valtin, Renate (2009): Brauchen wir die Legasthenie? DIPF (5). Online verfügbar unter urn:nbn:de:0111-opus-14698.
- van der Heide, Iris; Rademakers, Jany (2015): *Laaggeletterheid en gezondheid. Stand van zaken*. Utrecht: NIVEL.
- WHO (1986): *Ottawa Charter zur Gesundheitsförderung*. Ottawa.
- WHO (2012): *Aktionsplan zur Umsetzung der Europäischen Strategie zur Prävention und Bekämpfung nichtübertragbarer Krankheiten (2012–2016)*. WHO Regionalbüro für Europa. Kopenhagen. Online verfügbar unter www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/174629/e96638-Ger.pdf.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Subjektive Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	260
Tab. 2	Statistischer Prädiktor Literalität im Deutschen (Alpha-Levels) für das subjektive Gesundheitsempfinden (unter Kontrolle soziodemografischer Kennwerte, sozioökonomischer Stabilität und Gesundheitskompetenzen)	261

Tab. 3	Interesse für das Thema Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	262
Tab. 4	LRS, Sprachfehler, Sehschwäche und Schwerhörigkeit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachangaben möglich)	263
Tab. 5	LRS nach Alpha-Levels und Herkunftssprachgruppe (Anteile in Prozent, gewichtet)	264
Tab. 6	Personen, die die jeweiligen Quellen „nie“ für gesundheitsbezogene Informationen nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	266
Tab. 7	Gründe für die Nichtnutzung des Internets als Quelle informationsbezogener Informationen nach Alpha-Level (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich)	267
Tab. 8	Nachsehen von Hinweisen zur Einnahme auf Beipackzetteln nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	268
Tab. 9	Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	269
Tab. 10	Selbstständiges/Unterstütztes Ausfüllen von gesundheitsbezogenen Formularen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	270
Tab. 11	Zutrauen – Jemanden in die stabile Seitenlage bringen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	272
Tab. 12	Zutrauen – Unterstützungsmöglichkeiten finden nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	273
Tab. 13	Beurteilen – Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	275
Tab. 14	Statistische Prädiktoren Zustimmung zu den Aussagen „Gehalt angemessen“ und „Anerkennung angemessen“ für das subjektive Gesundheitsempfinden (unter Kontrolle von Literalität, soziodemografischer Kennwerte, sozioökonomischer Stabilität und Gesundheitskompetenzen)	276
Tab. 15	Beurteilen – Einfluss der Wohnverhältnisse auf die Gesundheit nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	277
Tab. 16	Beurteilen – Lebensmittelverpackungen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	278
Tab. 17	Beurteilen – Vertrauenswürdigkeit von Informationen in den Medien über eine Krankheit nach Alpha-Level (Anteile in Prozent, gewichtet)	279

Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen

GREGOR DUTZ, ANKE GROTLÜSCHEN

Gliederung

1	Einleitung	287
2	Politische Partizipation und Literalität	289
2.1	Individuelle und gesellschaftliche Ursachen für geringe politische Partizipation	289
2.2	Geringe Literalität und Bildungsbenachteiligung	292
2.3	Folgen für die Befragung – weiter Politikbegriff	294
3	Ergebnisse: Geringere Teilhabe und politische Unsicherheit	295
3.1	Politisches Interesse und Wahlverhalten	295
3.2	Schriftliche politikbezogene Praktiken	299
3.3	Nicht schriftliche politikbezogene Praktiken	304
3.4	Selbst eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenzen	310
	3.4.1 Funktional-pragmatische Grundkompetenzen	311
	3.4.2 Kritisch-hinterfragende Grundkompetenzen	313
4	Fazit: Impulse für die politische Grundbildung	315
	Literaturverzeichnis	317
	Tabellenverzeichnis	320

1 Einleitung

Laut LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (zu den folgenden soziodemografischen Daten siehe Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band) leben in Deutschland 6,2 Millionen gering literalisierte Erwachsene. Gering literalisierte Erwachsene stehen im Kontext des deutschsprachigen Grundbildungsdiskurses als eine Gruppe im Vordergrund, bei der vermutet wird, dass sie – auch wegen ihrer geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten – von politischer Partizipation zumindest teilweise ausgeschlossen ist.

Viele politikbezogene Handlungen erfordern schriftsprachliche Kenntnisse, etwa das Lesen von Zeitungen oder das Verfassen politischer Texte. Auch im Hörfunk oder Fernsehen werden politische Themen meist in der Bildungssprache¹ diskutiert, sodass bestimmte Gruppen von der Diskussion ausgeschlossen werden oder

1 Zur Genese und Bedeutung des Begriffs Bildungssprache siehe Gogolin und Duarte (2016).

an einer solchen Diskussion das Interesse verlieren (vgl. Korfkamp 2016). Gering literalisierte Erwachsene verfügen zudem vergleichsweise häufig über keinen oder einen niedrigen formalen Bildungsabschluss, und sie sind häufiger arbeitslos bzw. arbeiten in Berufen mit geringer Entlohnung. Damit überschneidet sich die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zu einem gewissen Anteil mit sogenannten „bildungsfernen“ Gruppen.

Bildungsfernen oder sozial benachteiligten Gruppen wird häufig ein geringeres Maß an politischer Partizipation und politischem Interesse unterstellt. Tatsächlich lässt sich diese soziale Selektivität in diversen Studien für verschiedene Partizipationsformen nachweisen. Im Vordergrund steht dabei häufig der Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Merkmalen einzelner Individuen oder sozialer Gruppen (Milieus) mit dem Grad des politischen Interesses, der politischen Partizipation (vgl. etwa Böhnke 2011) oder der Wahlbeteiligung (Vehrkamp und Wegschaider 2017). Einschlägige Studienergebnisse zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei bildungsfernen Gruppen der Grad der politischen Partizipation niedriger ist als in der Gesamtbevölkerung. Weniger in den Blick genommen werden dagegen die sozialen Bedingungen, die für eine geringere Teilhabe bestimmter Gruppen am politischen Geschehen mitverantwortlich sind. Zudem sind diese Differenzen möglicherweise einem (dominanten) Politikbegriff geschuldet, der in bildungsnahen Gruppierungen bevorzugt wird, während alltäglichere politische Praktiken nicht hinreichend beachtet werden. Alltagspolitisches Handeln kann vom Widerstand gegen Leistungskürzungen über den Youtube-Konsum politischer Satire bis zur Verweigerung der Wahlbeteiligung reichen. Darüber hinaus sind Fragen von nachbarschaftlichem und zivilgesellschaftlichem Engagement in der Regel formal erfasst (Schneekloth und Albert 2019), nicht aber hinsichtlich der informellen Unterstützungsformen. LEO 2018 greift daher auf einen weiten Politikbegriff zurück, der auch niedrigschwellige politische Handlungen ohne direkten Bezug zu den Institutionen des politischen Feldes und die gesellschaftlichen Bedingungen in den Blick nimmt.

Ein Ziel von LEO 2018 ist es zu untersuchen, ob gering literalisierte Erwachsene von politischer Partizipation ausgeschlossen sind und wenn ja, in welchem Ausmaß. Der Fokus liegt dabei auf schriftlichen und nicht schriftlichen politikbezogenen Praktiken sowie selbst eingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen. Dabei soll auch ein Beitrag zur Diskussion um die politische Grundbildung geleistet werden.

Im Folgenden werden zunächst der Forschungsstand und die daraus entstandene Konzeption des Fragenabschnitts zu politischer Partizipation und geringer Literalität beschrieben. Daran anschließend erfolgt die Darstellung der Ergebnisse aus LEO 2018 zu den politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen.

2 Politische Partizipation und Literalität

In der Politikwissenschaft wird zwischen politischen Orientierungen und politischen Verhaltensweisen unterschieden. Oskar Niedermayer (2005) ordnet das politische Interesse und die Haltung gegenüber der politischen Ordnung den politischen Orientierungen zu, während politische Partizipation und politikbezogenes kommunikatives Handeln, also persönliche Kommunikation und Mediennutzung, zu den politischen Verhaltensweisen zählt.

Unter politischer Partizipation wird eine Reihe von Handlungen verstanden, welche die Beeinflussung von politischen Entscheidungen zum Ziel haben. Dazu zählt etwa die Beteiligung an Wahlen oder Demonstrationen und die Mitgliedschaft und Mitarbeit in einer Partei. Politische Gewalt kann ebenfalls als Form politischer Beteiligung aufgefasst werden. Politische Partizipation folgt damit einem engen Begriffsverständnis. Die Mitarbeit in Verbänden wird meist nicht der politischen, sondern der sozialen Partizipation zugerechnet (Niedermayer 2005, S.194). Politische Partizipation beschränkt sich häufig auf die Teilnahme an Wahlen (van Deth 2009, S.149; Gabriel und Neller 2010, S.92–93). Andere Partizipationsformen, wie etwa die Mitgliedschaft und Mitarbeit in einer Partei, werden dagegen eher selten betrachtet.

2.1 Individuelle und gesellschaftliche Ursachen für geringe politische Partizipation

Für die Erklärung politischer Partizipation wird häufig auf individuelle Merkmale zurückgegriffen, deren statistische Erklärungskraft in zahlreichen Studien (siehe zusammenfassend van Deth 2009, S.153) bestätigt wurde. Im Vordergrund steht dabei die individuelle Ressourcenausstattung, also etwa Bildungsabschluss, Einkommen oder Zeit. Erst in den 1990er-Jahren wurde versucht, ein solches auf sozioökonomische Faktoren fokussiertes Modell (SES-Modell) zu erweitern (Verba et al. 1995, S.280f.). Sidney Verba et al. identifizierten im Kontext ihrer Untersuchungen zur politischen Partizipation in den USA eine Reihe von weiteren Faktoren, die Einfluss auf den Grad der politischen Partizipation haben. Ziel dabei war es, insbesondere die aus Sicht der Autoren unzureichende theoretische Erklärungskraft des SES-Modells zu verbessern. Sie stellten fest, dass Motivation und persönliche Netzwerke, aber auch politische Einstellungen und sogenannte Bürger*innenkompetenzen (*civic skills*) Einfluss auf die politische Partizipation haben. Unter den Bürger*innenkompetenzen verstehen Verba et al. eine Reihe von Fähigkeiten, die von den Variablen im SES-Modell nur unzureichend abgedeckt werden (1995, S.304f.). Neben organisatorischen werden hier kommunikative Fähigkeiten genannt, also auch das Lesen und Schreiben.

Auch ein Blick in die deutschsprachige Partizipationsforschung zeigt, dass der Zusammenhang zwischen soziodemografischen Faktoren und dem Grad der politischen Beteiligung komplexer ist als häufig angenommen (vgl. van Deth 2013). Verschiedene Formen der politischen Partizipation (z.B. Wahlbeteiligung, Mitgliedschaft in einer Partei oder Teilnahme an Demonstrationen) werden von Personen in

unterschiedlicher Weise ausgeübt. Nur wenige üben alle Partizipationsformen aus, stattdessen lassen sich bestimmte Typen von Partizipierenden identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer bevorzugten Partizipationsformen unterscheiden (van Deth 2013, S. 43). Zudem wird deutlich, dass auch Nichtwähler*innen politisch interessiert sein können oder in anderer Form politisch partizipieren. Für den Grad der politischen Partizipation sind Bildung und Einkommen also nur zwei Erklärungsgrößen unter vielen.

Eine weitere dieser Erklärungsgrößen ist die politische Wirksamkeitserwartung (*political efficacy*). Das Konzept der politischen Wirksamkeitserwartung gibt die subjektive Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen und die Politik im Allgemeinen wieder (Vetter 1997, S. 34–39). Sie wird zu den politischen Orientierungen gezählt. Die politische Wirksamkeitserwartung kann als Erklärungsgröße für die politische Partizipation und für gesellschaftliches Engagement genutzt werden, ist selbst aber wiederum durch eine Vielzahl sozialer Faktoren geprägt, wie etwa den Bildungsabschluss, das Einkommen, die Wertorientierungen oder politische Kontextfaktoren (Bödeker 2012; Vetter 1997, S. 26–32).

Der Einfluss der Wirksamkeitserwartung zeigt sich etwa deutlich bei der Gruppe der *Passiven* (van Deth 2013, S. 45), also Personen, die sich weder an Wahlen beteiligen noch anderweitig politisch engagieren. Diese Gruppe zeichnet sich im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zwar durch ein geringeres politisches Interesse aus, aber ebenfalls durch eine niedrigere politische Wirksamkeitserwartung sowie geringeres soziales Vertrauen (ebd.). Der Grad der Partizipation und die Unterstützung demokratischer Werte hängen jedoch nicht immer zusammen, und politisch aktivere Gruppen sind nicht unbedingt die *besseren* Demokrat*innen (ebd., S. 48–49).

Die Unterteilung in politische und als – zumindest implizit – unpolitisch verstandene soziale Partizipation basiert auf einer engen Definition von politischer Partizipation. Politische Partizipation hat demnach „explizit die Beeinflussung von Entscheidungen oder Entscheidungsträgern auf unterschiedlichen politischen Ebenen zum Ziel“, soziale Partizipation ist „ein Sammelbegriff für eine Beteiligungsform, die in der Regel öffentliches, kollektives Handeln ohne direkte politische Motivation beschreibt, aber immer über die private Sphäre hinausreicht“ (Roßteutscher 2009, S. 164).

Nach Sidney Verba et al. (1995, S. 40 f.) ist die Grenze zwischen politischen und nicht politischen Aktivitäten nicht eindeutig zu bestimmen. Freiwilliges Engagement in kirchlichen oder säkularen Organisationen habe zahlreiche Berührungspunkte mit Politik. Diese Berührungspunkte können zwischen den Organisationen und politischen Akteuren existieren, beispielsweise durch ein sich überschneidendes Handlungsfeld oder durch Kontakte der Organisationen zu Politiker*innen. Auch auf individueller Ebene sind Überschneidungen zwischen *unpolitischem* Engagement und politischer Handlung zu sehen. Sidney Verba et al. (1995) führen hier etwa eine Predigt mit politischem Inhalt oder ein informelles Gespräch über ein politisches Thema während des freiwilligen Engagements an. Auch das Motiv, sich freiwillig zu engagieren, kann von politischen Gründen motiviert sein.

Wie schwierig aus unserer Sicht die eindeutige Unterscheidung in politische und *unpolitische* soziale Partizipation ist, zeigt der von Sigrid Roßteutscher (2009, S. 164) als Beispiel für soziale Partizipation genannte Deutsche Fußballbund (DFB). Wer um die engen Verbindungen zwischen DFB und Politik, die staatliche Sportförderung, die Diskussionen um die Sanierung von Sportanlagen mit öffentlichen Mitteln oder alltäglichen Rassismus im Stadion und im Amateurfußball weiß, wird das Engagement in einem Verein schwerlich als nicht politisch bezeichnen können. Wibke Riekmann (2015) verweist außerdem auf das hohe Bildungspotenzial von Vereinen hinsichtlich der Demokratiebildung, wenn die demokratischen Partizipationsmöglichkeiten im Verein entsprechend mit Leben gefüllt sind.

Trotz der komplexen Befundlage, mit der die Ursachen der sozialen Selektivität politischer Partizipation zu erklären sind, wird häufig Unfähigkeit oder Unwillen zur politischen Partizipation auf individueller Ebene unterstellt. Im öffentlichen Diskurs wird selten gefragt, weshalb das politische Interesse bestimmter Gruppen so gering ist und welche gesellschaftlichen Ursachen dafür verantwortlich sein können. Auch wird das Idealbild aktiver Bürger*innen zur Norm erhoben und ein Abweichen davon als fehlende politische Kompetenz oder politisches Desinteresse gedeutet (Bremer und Kleemann-Göhring 2010, S. 14–16), obwohl die politische Partizipation in der gesamten Bevölkerung insgesamt eher gering ist (Gabriel und Neller 2010). Die Ursache für dieses wahrgenommene Defizit an politischer Partizipation wird bei rein soziodemografischer Analyse dem Individuum zugeschrieben.

In seinen Ausführungen zu Politik und Bildung, dem hier einschlägigsten Teil des soziologischen Klassikers „Die feinen Unterschiede“, stellt Pierre Bourdieu (1987) fest, dass sich bei französischen Meinungsfragen ein bestimmter Teil der Befragten bei politischen Fragen enthält und diese nicht beantwortet. Er stellt fest, dass diese „Nichtantworten“ in signifikanter Weise abhängig von Geschlecht, Alter, Ausbildungsniveau, Beruf, Wohnsitz und politischer Tendenz variieren (ebd., S. 621). Er führt die unterschiedliche Bereitschaft, auf eine politische Frage zu antworten, auf eine „mehr oder minder entwickelte spezifische politische Kompetenz“ (ebd., S. 623) zurück. Diese Kompetenz umfasse sowohl die „sachliche Fähigkeit (politische Bildung)“ (ebd., S. 623), die das Erkennen einer Frage als politisch und die Fähigkeit zur adäquaten Beantwortung derselben erlaube, als auch eine „Kompetenz im Sinne von Rechtsfähigkeit, im Sinne eines Statusattributs und einer statusmäßigen Attribution“ (ebd., S. 623). Es ist also sowohl die Sachkompetenz notwendig, sich zu einer politischen Angelegenheit äußern zu *können*, als auch eine Berechtigung, sich zu einer politischen Sache äußern zu *dürfen*.

Helmut Bremer (2010) interpretiert die geringere politische Partizipation bestimmter Gruppen unter Bezugnahme auf Bourdieus Theorien der symbolischen Herrschaft und des politischen Feldes als „vorweggenommene Fremdausschließung“ (ebd., S. 186). Er stellt sich damit einer individualisierenden Defizitperspektive entgegen und sucht nach gesellschaftlichen Gründen für den Teilhabeabschluss sozial benachteiligter Gruppen. Diese Form der Selbstausschließung „sagt weniger über vorhandenes politisches Wissen, sondern mehr über den Zustand und

die Grenzen des politischen Feldes“ (Bremer 2010, S. 187) aus. Auch „Laien“ besitzen politisches Wissen, dieses ist „aber eher ein praktisches Gespür, ein latentes, vorreflexives, alltagsweltlich erworbenes Wissen, das mehr Ethos als Logos, mehr Haltung als Bewusstsein ist“ (Bremer und Kleemann-Göhring 2010, S. 18).

Im Kontext der Diskussion um die Aufgabe und die Inhalte politischer Grundbildung wird darauf hingewiesen, dass neben der Erklärung von politischen Zusammenhängen auch die Vermittlung der Fähigkeit zur kritischen Beurteilung Bestandteil politischer Grundbildung ist. Christine Zeuner (2017) betont, dass es Aufgabe politischer Bildung auch sei, die Lernenden in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Widersprüche in ihrer Wirkung auf den*die Einzelne*n verstehen zu können. Dies habe zum Ziel, Alternativen erdenken und politisch umsetzen zu können (Zeuner 2017, S. 36). Darüber hinausgehend wird jedoch häufig beklagt, dass politische Grundbildung sowohl in Theorie als auch der Praxis eine „Leerstelle“ (Menke und Riekmann 2017, S. 7) bleibe und „bisher in ihrem Inhaltsbezug weder eindeutig definiert noch ausreichend systematisiert“ sei (Korfkamp 2016, S. 459). Im Rahmen des Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz“ wurde auf Grundlage von Oskar Negts Kompetenzverständnis ein Curriculum für die politische Grundbildung entwickelt² (exemplarisch zur Gerechtigkeitskompetenz siehe auch Christine Zeuner 2007), welches jedoch in der Praxis bisher nicht breit rezipiert wird (vgl. Korfkamp 2016, S. 460).

2.2 Geringe Literalität und Bildungsbenachteiligung

Insbesondere qualitative Studien zeigen, dass Menschen aus bildungsfernen Milieus Interesse an politischen Themen haben und über politisches Wissen verfügen. Jedoch fehlt Personen in diesen Gruppen neben ausgeprägten schriftsprachlichen Kompetenzen häufig das Gefühl der Legitimität der eigenen politischen Ansprüche. Natalie Pape (2011) kommt zu dem Schluss, dass gering literalisierte Erwachsene neben den schriftsprachlichen Kompetenzen auch die notwendige Sprache und Kultur fehlt, um Zugang zum politischen Feld zu erlangen. Sie fühlen sich von der im politischen Kontext verwendeten Sprache nicht angesprochen und von Partizipationsmöglichkeiten ausgeschlossen (Bremer und Pape 2017).

Studien über bildungsbenachteiligte Jugendliche kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Sie zeigen einerseits Interesse an politischen Themen, die ihren Alltag betreffen, wie etwa soziale Ungerechtigkeiten. Andererseits äußern sie jedoch, von der Politik abgeschreckt zu sein, und sind der Meinung, dass ihre Interessen dort kein Gehör finden. Die politische Agenda bildungsferner Jugendlicher bleibt häufig versteckt, wenn der Begriff *Politik* auf den Begriffen und Werten der „politischen Klasse“ (Calmbach und Borgstedt 2012, S.76) basiert. Dann zeigt sich, dass diese Gruppe keine feste Parteipräferenz hat oder Politik in den Medien allenfalls am Rand verfolgt. Auch die Jugendlichen selbst sind sich ihres politischen Interesses oft

2 Die im Rahmen des Projekts entstandenen Studienhefte zu den Themen Identitätskompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, technologische, ökologische, ökonomische und historische Kompetenz finden sich unter <https://www.hsu-hh.de/eb/grundtvig-projekt>.

nicht bewusst, obwohl Themen wie Gerechtigkeit oder Arbeitslosigkeit ihnen wichtig sind und Bereitschaft zum Engagement vorhanden ist. Die Einschätzung des eigenen Interesses und Handelns als *politisch* ist also voraussetzungsreich.

In quantitativen Kompetenzstudien findet die politische Bildung bisher wenig Beachtung. Der PISA-Durchgang 2018 enthält den neuen Kompetenzbereich *Global Competence* (kritisch dazu Grotlüschen 2018). Die internationale Erwachsenen-Kompetenzstudie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) enthält Fragen zur politischen Selbstwirksamkeit (*Political Efficacy*), zum freiwilligen Engagement (*Voluntary Work*) und zum gesellschaftlichen Vertrauen (*Social Trust*). Helmut Bremer und Felix Ludwig (2015) untersuchen diese Fragen in ihrer Bedeutung für die politische Bildung. Die Autoren kritisieren zum einen die „eher unterkomplexe Operationalisierung“. Zum anderen halten sie die Beurteilungsmöglichkeit der „Handlungsrelevanz von Kompetenz in Bezug auf Politik und Partizipation“ (ebd., S. 39) im Kontext von PIAAC für rein spekulativ.

Anke Grotlüschen (2016) wertet die politische Selbstwirksamkeit, das freiwillige Engagement und das soziale Vertrauen deskriptiv in Bezug auf die PIAAC-Kompetenzstufen aus. Es zeigt sich, dass eine niedrigere Lesekompetenz mit weniger freiwilligem Engagement, einer geringeren politischen Selbstwirksamkeitserwartung und geringerem sozialem Vertrauen einhergeht. In einem Ländervergleich zwischen Deutschland und den USA mit PIAAC-Daten untersuchen Amy Rose et al. (2019) unter anderem den Einfluss von Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und Problemlösekompetenz auf die drei oben genannten Fragen. Die Autor*innen kommen in dieser Hinsicht zu keinem eindeutigen Ergebnis. So zeigt die alltagsmathematische Kompetenz einen signifikanten Einfluss auf das freiwillige Engagement, jedoch nur in Deutschland. Bei der politischen Selbstwirksamkeit, dem freiwilligen Engagement und dem gesellschaftlichen Vertrauen zeigt sich ein signifikanter Einfluss des Bildungshintergrunds.

Gregor Dutz und Lisanne Heilmann (2019) untersuchen verschiedene politische Praktiken – wie das Lesen von Zeitungen oder das Sprechen über politische Themen – auf ihren Zusammenhang mit Lesekompetenz. Sie kommen zu dem Schluss, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen Literalität und Ausübung der politischen Praktiken gebe, dieser aber nicht mehr zu beobachten sei, wenn verschiedene Variablen, wie etwa Bildung, Alter oder Geschlecht, kontrolliert werden.

Die hier dargestellten Forschungsergebnisse bestätigen den oben eröffneten Theorierahmen. In qualitativen Studien wird deutlich, dass gering literalisierte oder bildungsbenachteiligte Personen durchaus Interesse für Politik haben, insbesondere bei Themen, die sie direkt betreffen. Andererseits fühlen sie sich von Politik ausgeschlossen und nicht zur Meinungsäußerung legitimiert. Quantitative Studien zeigen einen Zusammenhang von Literalität und politischen Handlungen. Dieser Zusammenhang tritt jedoch in den Hintergrund, wenn sozioökonomische Faktoren, wie Bildung, Geschlecht oder Alter, berücksichtigt werden.

2.3 Folgen für die Befragung – weiter Politikbegriff

Helmut Bremer et al. (2013) argumentieren, dass ein bestimmtes gesellschaftliches Verständnis von Politik zum Ausschluss bestimmter Gruppen beitragen könne. Die Autor*innen stellen einem engen Verständnis von Politik, welches „staatsbürgerlich auf Sozialisation für das bestehende demokratische System und dessen Institutionen und Abläufe bezogen“ (ebd., S. 9) ist, einen weiten Politikbegriff gegenüber, welcher auch für gesellschaftliche und neue Formen des Engagements offen ist.

Für die Konzeption des Fragenbereichs zu politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen bedeutet dies insbesondere den Rückgriff auf einen weiten Politikbegriff. Damit soll versucht werden, die von einem engen Politikbegriff nicht betrachteten politikbezogenen Praktiken in den Fokus zu stellen. Die in LEO 2018 erfassten politikbezogenen Praktiken richten sich daher weniger auf die Mitarbeit in den Institutionen des demokratischen Systems, sondern mehr auf andere Formen des Engagements, die interpersonale Kommunikation über Politik sowie den Medienkonsum. Es wird also nicht nur politische Partizipation im engeren, sondern es werden auch politikbezogene Handlungen im weiteren Sinne untersucht.

Abhängig von der Definition, was politische Partizipation ist und welche Handlungen politisch sind, wird bestimmt, wer politisch engagiert ist und wer nicht. Dies ist problematisch, da bestimmte Bevölkerungsgruppen, je nach Auswahl und Formulierung der Fragen, als mehr oder weniger politisch interessiert oder kompetent erscheinen. Insbesondere für quantitative Studien ist es zudem schwierig, die komplexen Zusammenhänge hinter der Beantwortung einer Frage, wie dem Interesse nach Politik, zu erfassen. Auch im Hinblick auf den oben dargestellten theoretischen Rahmen und die Ergebnisse aus der qualitativen Forschung wurden für LEO 2018 politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen ausgewählt, die möglichst alltagsnah sind und die Interessen der Zielgruppe umfassen. Mit der Auswahl der Fragen soll jedoch keine Festlegung getroffen werden, welche Fähigkeiten im Rahmen politischer Grundbildung vermittelt werden sollen. Insbesondere die Fragen zu politischen Grundkompetenzen stehen jedoch exemplarisch für ein Verständnis von politischer Grundbildung, welches die Kritik- und Urteilsfähigkeit aller zum Ziel hat.

Bei einer Literalitätsstudie wie LEO 2018 stehen insbesondere schriftliche Praktiken im Vordergrund. Nicht schriftliche Praktiken können jedoch als Kompensationsstrategie dienen und werden daher ebenfalls erfasst. So kann differenziert untersucht werden, ob tatsächlich ein Teilhabeausschluss vorliegt oder ob sich die Praktiken gering literalisierter Erwachsener vermehrt auf den nicht schriftlichen Bereich beziehen. Dabei ist zu beachten, dass gering literalisierte Erwachsene politische Praktiken nicht nur aufgrund der Herausforderungen an das Lesen und Schreiben seltener ausüben. Sie können auch aufgrund der oben genannten gesellschaftlichen Gründe vom politischen Feld ausgeschlossen werden bzw. sich selbst ausschließen. Auch bei der Erfassung der politikbezogenen Grundkompetenzen erfragt LEO 2018 daher nicht abstrakte, sondern konkrete politische Grundkompetenzen, die auf den Alltag der Befragten bezogen sind.

3 Ergebnisse: Geringere Teilhabe und politische Unsicherheit

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse für den Bereich der politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen beschrieben. Dazu werden zunächst Fragen zum politischen Interesse und zum Wahlverhalten dargestellt, anschließend die schriftlichen und nicht schriftlichen politischen Praktiken. Den Abschluss der Ergebnisdarstellung bilden die funktional-pragmatischen und kritisch-hinterfragenden Kompetenzen.

Die Auswertung der Fragen erfolgt dabei deskriptiv, aufgeschlüsselt nach Alpha-Levels. Aus dieser Darstellung folgt daher kein direkter oder gar kausaler Zusammenhang zwischen dem Literalitätsniveau und der jeweiligen Frage bzw. Praktik. Sie dient vielmehr dazu, die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen hinsichtlich ihrer politischen Handlungen zu beschreiben. Im linken Teil der Tabellen werden die Anteile der jeweiligen Antwortkategorie aufgeschlüsselt nach Alpha-Levels und der Gesamtbevölkerung dargestellt. In den rechten Spalten finden sich die Anteile der gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1–3) und der höher literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 4 und darüber). Die Angaben zur Signifikanz beziehen sich auf die unterschiedlichen Anteile an diesen beiden Gruppen (zur Berechnung der Signifikanzen siehe Gregor Dutz und Johannes Hartig: Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018, in diesem Band). Zellen mit weniger als 60 Fallzahlen im ungewichteten Sample sind kursiv gesetzt. Werte in diesen Zellen sollten wegen der geringen Fallzahl vorsichtig interpretiert werden.

3.1 Politisches Interesse und Wahlverhalten

Zu Beginn des Befragungsabschnittes zu politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen wurden den Befragten vier Fragen gestellt, die sich zum einen auf das Interesse an Politik und dem Geschehen in Deutschland und der Welt und zum anderen auf das Wahlverhalten beziehen. Diese Fragen haben keinen zwingenden schriftsprachlichen Bezug, schließen aber klassische Fragen aus der politischen Forschung ein und liefern einen ersten Hinweis auf die politische Partizipation der untersuchten Gruppen.

Hinsichtlich des Politikinteresses (Tabelle 1) zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den gering literalisierten Erwachsenen und den Erwachsenen mit einer höheren Schriftsprachkompetenz. So geben 51,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen an, sich wenig oder gar nicht für Politik zu interessieren. Von den höher literalisierten Erwachsenen zeigen weniger als 18,9 Prozent wenig oder gar kein Interesse an Politik. Umgekehrt geben deutlich mehr Personen (53,1%) mit einer Lese- und Schreibkompetenz auf den Alpha-Levels 4 und darüber an, sich stark oder eher stark für Politik zu interessieren, als das bei Personen mit einer Kompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 der Fall ist (27,7%).

Tabelle 1: Politikinteresse nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
stark	4,5	8,4	13,2	19,1	22,0	20,1	11,4	21,3	sig.
eher stark	11,2	12,3	18,3	24,2	34,1	29,9	16,3	31,8	sig.
eher wenig	18,9	22,6	20,2	26,6	28,2	26,9	20,8	27,8	sig.
wenig	34,3	19,4	24,6	17,0	9,5	12,7	23,6	11,2	sig.
gar nicht	31,1	37,2	23,7	13,0	6,1	10,1	27,9	7,7	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 2: Im Alltag mitbekommen, was in Deutschland und der Welt passiert, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
täglich	27,4	66,6	75,1	81,9	84,9	82,5	70,2	84,2	sig.
mindestens einmal pro Woche	44,6	16,2	16,1	12,8	12,4	13,1	17,6	12,5	n.s.
seltener als einmal pro Woche	14,7	7,5	5,1	3,3	2,0	2,8	6,3	2,3	sig.
seltener als einmal im Monat	11,4	7,1	1,8	0,6	0,4	0,9	3,8	0,4	sig.
nie	1,8	2,6	1,2	0,8	0,2	0,5	1,6	0,3	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,7	0,5	0,2	0,3	0,5	0,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Die befragten Personen wurden gebeten anzugeben, wie häufig sie in ihrem Alltag mitbekommen, was in Deutschland und der Welt passiert. Von den gering literalisierten Erwachsenen geben 70,2 Prozent an, dass dies täglich geschieht. Von den Erwachsenen mit Lese- und Schreibkompetenz auf Alpha-Level 4 und darüber sagen dies 84,2 Prozent. Bei dieser Frage wird nicht spezifisch nach dem politischen Ge-

schehen gefragt, sie schließt dieses aber mit ein. Ähnlich wie bei der Frage nach dem Schauen von Nachrichtensendungen (Tabelle 15) zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz nicht pauschal desinteressiert ist.

Tabelle 3: Wahlbeteiligung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	<i>α 1</i>	<i>α 2</i>	<i>α 3</i>	<i>α 4</i>	<i>über α 4</i>	<i>Ges.-Bev.</i>	<i>α 1–3</i>	<i>α 4 u. höher</i>	<i>Sig.</i>
ja, immer	3,7	21,3	33,2	59,4	76,9	67,4	28,3	72,8	sig.
meistens	2,1	12,0	10,8	10,6	10,8	10,8	10,7	10,8	n.s.
selten	5,3	10,6	9,2	6,9	4,0	5,3	9,3	4,7	sig.
nie	24,5	19,7	22,2	11,7	4,8	8,2	21,7	6,4	sig.
nicht wahlberechtigt	63,5	34,6	23,2	10,6	3,0	7,6	28,5	4,8	sig.
keine Angabe	1,0	1,8	1,5	0,8	0,6	0,7	1,5	0,6	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Hinsichtlich der Beteiligung an Wahlen zeigt sich, dass Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz weniger häufig von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen als Erwachsene auf den höheren Kompetenzstufen (Tabelle 3). So geben nur 28,3 Prozent der Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben an, immer zur Wahl zu gehen; bei den höher literalisierten Erwachsenen beträgt dieser Wert 72,8 Prozent.

Auffällig ist außerdem, dass bei der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen 28,5 Prozent angeben, nicht wahlberechtigt zu sein (höher literalisiert: 4,8 %). Dies ist damit zu erklären, dass sich unter den Personen, die nicht gut lesen und schreiben können, überproportional viele Menschen mit Deutsch als Fremdsprache befinden (siehe Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen: Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit, in diesem Band) und demnach auch zu einem höheren Anteil Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft.

Tabelle 4: Wahlverhalten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
CDU/CSU	9,5	20,1	17,2	19,9	20,6	20,2	17,7	20,4	n.s.
SPD	16,4	16,5	15,8	16,2	13,8	14,5	16,0	14,3	n.s.
AfD/Alternative für Deutschland	0,3	6,9	8,9	9,8	6,8	7,5	8,2	7,4	n.s.
FDP	0,0	2,2	2,4	3,4	5,2	4,6	2,3	4,8	n.s.
DIE LINKE	0,5	3,2	4,6	6,2	8,0	7,4	4,2	7,6	n.s.
Grüne	0,0	3,2	4,2	7,7	12,3	10,8	3,8	11,4	sig.
NPD	0,0	0,2	0,7	0,2	0,2	0,2	0,5	0,2	n.s.
andere	0,0	0,1	0,8	1,1	2,0	1,7	0,6	1,8	n.s.
würde nicht wählen	62,2	18,7	17,9	7,6	3,5	5,4	19,1	4,3	sig.
würde ungültig wählen	2,1	1,4	1,4	1,2	1,4	1,4	1,4	1,4	n.s.
weiß noch nicht	8,9	22,5	20,8	20,4	18,8	19,2	21,0	19,1	n.s.
bin in Deutschland nicht wahlberechtigt	0,0	1,2	0,4	0,0	0,0	0,1	0,6	0,0	sig.
keine Angabe	0,0	3,9	4,8	6,2	7,4	7,0	4,5	7,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre) mit deutscher Staatsbürgerschaft, $n = 6.761$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Um das Wahlverhalten genauer zu untersuchen, wurde die sogenannte Sonntagsfrage gestellt. Bei der Sonntagsfrage sollen die Befragten angeben, welche Parteipräferenz sie hätten, wäre am kommenden Sonntag Bundestagswahl. Dabei ist zu beachten, dass auf die Sonntagsfrage häufig sozial erwünscht geantwortet wird (Gschwend et al. 2018). Die Auswertung (Tabelle 4) bezieht sich in diesem Fall nur auf Erwachsene mit deutscher Staatsbürgerschaft, da die Teilnahme an der Bundestagswahl daran geknüpft ist.

LEO 2018 zeigt auch, dass sich die unbegründete (und dennoch bisweilen geäußerte) Vermutung, gering literalisierte Erwachsene würden besonders häufig Parteien am rechten Rand wählen, nicht bestätigen lässt. Während 8,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen angeben, die AfD wählen zu wollen, ist dies in der Gruppe der höher literalisierten Personen mit 7,4 Prozent ein vergleichbarer Anteil.

Auffallend ist hingegen, dass 19,1 Prozent der Menschen mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten nicht zur Wahl gehen würden. Der Wert liegt deutlich über

dem Anteil der Nichtwähler*innen in der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen (4,3%). Kaum Unterschiede gibt es bei denjenigen, die noch nicht wissen, welche Partei sie wählen wollen, allerdings liegen die Werte sehr hoch (21,0 zu 19,1%). Rund 40 Prozent der gering literalisierten Wahlberechtigten sind Nichtwählende und Unentschlossene. Dies deutet mindestens auf politische Unsicherheit hin, wenn nicht sogar auf fehlende parteipolitische Vertretung der Interessen dieser Zielgruppe.

3.2 Schriftliche politikbezogene Praktiken

Ein Ziel von LEO 2018 ist es herauszufinden, ob gering literalisierte Erwachsene bei Praktiken, welche schriftsprachliche Kenntnisse erfordern, von Teilhabeausschlüssen bedroht sind. Es stellt sich dann auch die Frage, ob dieser Ausschluss durch Praktiken, die keine schriftsprachlichen Kenntnisse erfordern, kompensiert werden. Um diese beiden Fragen zu untersuchen, wurden in allen thematischen Bereichen der Studie sowohl schriftliche als auch nicht schriftliche Praktiken einbezogen. Die schriftlichen Praktiken können dann weiter in Praktiken, die vor allem das Lesen, und Praktiken, die vor allem das Schreiben erfordern, unterschieden werden (siehe Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band). In diesem Abschnitt werden zunächst die schriftlichen politikbezogenen Praktiken dargestellt.

Um eine begründete Wahlentscheidung zu treffen, an Diskussionen über politische Themen teilzunehmen oder sich in einer Partei zu engagieren, ist es notwendig, Zugang zu Informationen zu haben. Wie oben gezeigt, informiert sich eine Mehrheit der Befragten – unabhängig vom Niveau der Schriftsprachkompetenz – über das, was in Deutschland und der Welt passiert. Eine Möglichkeit zur Information ist das Lesen von Zeitungen. Dies kann entweder durch das Lesen von gedruckten Zeitungen oder durch entsprechende digitale Angebote erfolgen. Bei dieser Frage zeigt sich (Tabelle 5), dass gering literalisierte Erwachsene seltener eine Zeitung lesen als Erwachsene mit Fähigkeiten auf den höheren Kompetenzstufen. Die größten Unterschiede zeigen sich hier bei den Antwortkategorien „täglich“ und „nie“. Es wird jedoch auch deutlich, dass 44,4 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen täglich oder zumindest einmal pro Woche eine Zeitung lesen. Dieser hohe Anteil scheint aufgrund der eingeschränkten Lese- und Schreibkompetenz auf den ersten Blick überraschend. Menschen mit anderer Herkunftssprache können jedoch Zeitungen in diesen Sprachen lesen. Außerdem kann es sein, dass von den Befragten unter dem Lesen einer Zeitung auch das Durchblättern oder das Lesen von Überschriften verstanden wird. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, welche Inhalte oder welche Rubriken einer Zeitung gelesen werden.

Daran anschließend wurden diejenigen, die zumindest gelegentlich eine Zeitung lesen, nach ihrer favorisierten Zeitung gefragt. Diese Freitextantworten wurden anschließend in verschiedene Zeitungsarten codiert (Tabelle 6). Dabei lässt sich feststellen, dass gering literalisierte Erwachsene lokale Tageszeitungen und überregionale Boulevardzeitungen bevorzugen, gefolgt von regionalen Wochenzeitungen (z. B. kostenlos verteilte Wochenblätter).

Tabelle 5: Lesen einer Zeitung (offline/online) nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)
(Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	9,3	22,3	25,3	38,7	46,1	41,9	23,6	44,4	sig.
mindestens einmal pro Woche	5,4	17,3	23,5	20,6	21,6	21,3	20,8	21,4	n.s.
seltener als einmal pro Woche	5,2	6,3	11,6	9,8	7,7	8,4	9,8	8,2	n.s.
seltener als einmal im Monat	10,8	9,2	11,2	5,8	6,9	7,1	10,7	6,7	sig.
nie	69,2	44,2	26,9	24,3	17,2	20,7	34,0	18,9	sig.
keine Angabe	0,0	0,7	1,5	0,8	0,4	0,6	1,2	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 6: Art der Lieblingszeitung von Zeitungsleser*innen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)
(Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
regionale Tageszeitung	44,4	38,6	45,8	59,1	65,1	62,0	44,0	63,8	sig.
überregionale Boulevardzeitung	12,4	19,4	21,7	12,5	5,2	8,1	21,1	6,8	sig.
regionale Wochenzeitung	26,3	13,9	5,3	2,8	1,3	2,2	7,6	1,6	sig.
sonstige/nicht zuzuordnen	0,0	3,7	8,0	4,6	2,5	3,3	6,9	3,0	n.s.
fremdsprachige Zeitung/ Zeitschrift	2,8	4,7	5,2	2,5	1,5	2,0	5,0	1,7	n.s.
regionale Boulevardzeitung	0,0	5,5	3,8	3,0	2,3	2,6	4,1	2,4	n.s.
Nachrichtenmagazin/ Wochenzeitung	10,7	4,9	3,0	3,6	8,0	6,7	3,6	7,0	sig.
überregionale Tageszeitung	0,0	1,8	3,7	6,4	8,4	7,6	3,2	8,0	sig.
keine	3,5	6,1	1,8	2,7	2,4	2,5	2,8	2,4	n.s.
Onlineangebot	0,0	1,5	1,7	2,8	3,3	3,0	1,7	3,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die Zeitung lesen, $n = 5.315$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Diejenigen, die angeben, nie eine Zeitung zu lesen, wurden gebeten, einen oder mehrere Gründe für das Nichtlesen von Zeitungen anzugeben. Wie Tabelle 7 zu entnehmen ist, zeigen sich die größten Unterschiede bei der Antwortkategorie „Mir fällt es schwer“: 19,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen, die nie eine Zeitung lesen, nennen diesen Grund. In der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen liegt dieser Wert bei nur 2,2 Prozent. Hier ist zu beachten, dass es sich um Werte handelt, die auf kleinen Fallzahlen basieren. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist jedoch statistisch signifikant. Als häufigster Grund, keine Zeitung zu lesen, wird in beiden Gruppen die Kategorie „Ich brauche das nicht“ gewählt. Bei diesen Personen kann davon ausgegangen werden, dass sie entweder nicht an Nachrichten interessiert sind oder sich auf anderem Wege informieren (z. B. durch Nachrichtensendungen oder soziale Netzwerke). Von den Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben wählen diese Kategorie 74,9 Prozent, in der Vergleichsgruppe sind es 88,5 Prozent.

Tabelle 7: Gründe für das Nichtlesen einer Zeitung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Mir fällt es schwer	63,8	20,9	9,3	5,3	0,9	5,6	19,3	2,2	sig.
Ich will das nicht	0,6	6,1	8,6	10,6	8,4	8,6	6,8	9,0	n.s.
Ich brauche das nicht	34,2	74,1	83,8	85,4	89,8	85,8	74,9	88,5	sig.
weiß nicht	0,0	1,7	2,4	2,1	1,7	1,8	1,9	1,8	n.s.
keine Angabe	1,4	4,3	2,1	0,9	3,1	2,5	2,8	2,4	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die angeben, nie eine Zeitung zu lesen, $n = 1.542$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Tabelle 8: Schreiben von Kommentaren zu Artikeln im Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
täglich	0,0	3,3	3,7	4,0	3,6	3,6	3,5	3,6	n.s.
mindestens einmal pro Woche	3,9	10,9	5,2	6,2	4,7	5,2	6,6	5,0	n.s.
seltener als einmal pro Woche	0,0	4,9	6,2	3,9	5,0	4,8	5,5	4,7	n.s.
seltener als einmal im Monat	6,0	9,9	12,2	10,6	10,1	10,3	11,3	10,2	n.s.
nie	90,1	70,0	71,8	74,7	76,5	75,7	72,2	76,1	n.s.
keine Angabe	0,0	0,9	0,9	0,6	0,2	0,3	0,9	0,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist nicht signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Bereits während der Konzeption des Fragebogens und im Pretest wurde deutlich, dass es vergleichsweise wenige politikbezogene Praktiken gibt, die sowohl das Schreiben erfordern als auch von einem nennenswerten Teil der Bevölkerung regelmäßig ausgeübt werden. Dies bestätigte sich nach dem Pretest, sodass LEO 2018 nur zwei politikbezogene schriftliche Praktiken erfragt, die Schreiben erfordern. Das Schreiben von Kommentaren zu Artikeln im Internet wird in Tabelle 8 ausgewertet, das Schreiben von Einladungen, Mitteilungen oder Protokollen folgt in Tabelle 11.

Das Schreiben von Kommentaren zu Artikeln im Internet, zum Beispiel auf Nachrichtenseiten oder in sozialen Netzwerken (Tabelle 8), ist eine Form der Meinungsäußerung. Bei dieser Praktik zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen, obwohl das Verfassen von Kommentaren eine gewisse Schreibkompetenz erfordert. Es könnte allerdings auch sein, dass unter dem Schreiben von Kommentaren auch Emoticons oder sogenannte *Likes* verstanden werden (siehe Klaus Buddeberg und Anke Grotluschen: Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band). Möglicherweise erlaubt auch die Anonymität des Internets denjenigen, die sich sonst nicht zutrauen, an einem Gespräch über politische Themen teilzunehmen, ihre Meinung zu äußern. Es ist außerdem festzustellen, dass von 75,7 Prozent der Gesamtbevölkerung nie ein solcher Kommentar im Internet verfasst wird, es sich also um eine von wenigen Personen ausgeübte politikbezogene Praktik handelt.

Tabelle 9: Erhalt von schriftlichen Einladungen oder Informationen von verschiedenen Gruppen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Sportverein	0,5	8,6	16,1	23,1	32,7	28,4	13,2	30,4	sig.
Schule, Kindergarten, Eltern-/Schülervertretung	5,2	12,9	16,2	17,2	22,9	20,8	14,7	21,6	sig.
kulturelle Vereinigungen und Fördervereine	1,8	5,0	6,4	13,8	23,6	19,5	5,8	21,3	sig.
Selbsthilfegruppen, Nach- barschaftshilfe, Wohl- fahrtsverbände	1,5	3,7	4,5	8,3	12,6	10,7	4,1	11,6	sig.
Parteien oder politische Interessenvertretungen	1,9	5,1	4,2	9,4	14,5	12,2	4,3	13,3	sig.
berufliche Interessenver- tretung	0,6	8,2	10,2	16,5	22,8	19,9	9,1	21,4	sig.
Kirchen, religiöse Vereini- gungen	2,4	5,7	11,2	15,0	24,5	20,7	9,2	22,3	sig.
nichts davon	91,6	68,2	58,3	46,6	33,8	39,9	62,9	36,8	sig.
keine Angabe	0,1	0,9	1,1	1,6	0,8	1,0	1,0	1,0	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Politische Informationen können neben Zeitungen oder Nachrichtensendungen auch durch politische oder gesellschaftliche Gruppen verbreitet werden. Der Erhalt von Informationen durch solche Gruppen dient nicht nur der Information, sondern kann auch zur Mitgliedergewinnung dienen und die Adressat*innen zur Partizipation anregen. LEO 2018 fragt daher, ob die Befragten von verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Gruppen und Vereinigungen schriftliche Einladungen oder Informationen erhalten und ob diese gelesen werden. Dies kann auch einen Hinweis darauf geben, über welche Wege Erwachsene mit Grundbildungsbedarf gut zu erreichen sind. Bei der Auswahl der Gruppen und Vereinigungen orientiert sich LEO 2018 am Freiwilligensurvey, der das freiwillige Engagement in Deutschland untersucht (Simonson et al. 2017).

Tabelle 9 zeigt zunächst, von welchen Gruppen oder Vereinigungen Informationen oder Einladungen erhalten werden. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen. Bei allen zur Auswahl stehenden Gruppen oder Vereinigungen gibt ein geringerer Anteil der Personen mit einer Kompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 an, von diesen Gruppen schriftliche Einladungen oder Informationen zu erhalten, als dies bei der Vergleichsgruppe der Fall ist. So geben 62,9 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen an, nie Einladungen oder Informationen von solchen Gruppen zu erhalten, bei den Personen mit höheren literalen Fähigkeiten beträgt dieser Anteil 36,8 Prozent.

Die am häufigsten genannten Gruppen, sowohl von gering literalisierten als auch höher literalisierten Erwachsenen, sind Sportvereine sowie Gruppen aus der frühkindlichen und schulischen Bildung, also etwa dem Kindergarten oder der Elternvertretung. Von den gering literalisierten Erwachsenen werden außerdem Kirchen bzw. religiöse Vereinigungen und berufliche Interessenvertretungen vergleichsweise häufig genannt.

Tabelle 10: Lesen von Einladungen oder Informationen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
häufig	76,6	55,7	53,8	50,2	48,6	49,3	54,4	48,9	n.s.
eher häufig	0,0	15,5	16,8	21,3	26,6	24,9	16,4	25,5	sig.
eher selten	12,5	19,2	12,8	15,6	13,8	14,2	14,5	14,1	n.s.
selten	6,8	5,6	11,6	9,4	6,9	7,6	10,0	7,4	n.s.
nie	4,1	3,9	5,0	3,5	4,2	4,1	4,7	4,0	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die angeben, von mindestens einer Gruppe Informationen zu erhalten, $n = 4.172$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Personen mit geringer und höherer Schriftsprachkompetenz unterscheiden sich jedoch kaum bei der Frage, wie häufig Informationen der genannten Gruppen gelesen werden, wenn sie diese erhalten (Tabelle 10). Über zwei Drittel (70,8 Prozent) der gering literalisierten Erwachsenen geben an, erhaltene Einladungen oder Informationen zu lesen. Bei den höher literalisierten Erwachsenen beträgt dieser Anteil 74,4 Prozent. Auch hier ist zu beachten, dass unter dem Lesen auch das Überfliegen oder das Lesen nur weniger Informationen verstanden werden kann.

Wie bereits erwähnt, werden politikbezogene schriftliche Praktiken, die das Schreiben erfordern, eher selten ausgeübt. Dies zeigt sich auch bei der Frage, wie häufig die Befragten selbst Einladungen, Mitteilungen oder Protokolle verfassen. Unterschiede zwischen Personen mit einer Lese- und Schreibkompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 und Personen mit einer höheren Kompetenz zeigen sich daher bei den Antwortkategorien „seltener als einmal im Monat“ und „nie“. Es zeigt sich, dass 11,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen seltener als einmal im Monat und 80,6 Prozent nie solche schriftlichen Dokumente verfassen. In der Vergleichsgruppe sind diese Anteile etwas geringer. Höher literalisierte Erwachsene schreiben also etwas weniger selten Einladungen, Mitteilungen oder Protokolle.

Tabelle 11: Schreiben von Einladungen, Mitteilungen oder Protokollen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	0,4	0,8	0,3	0,2	0,5	0,4	0,4	0,4	n.s.
mindestens einmal pro Woche	0,0	3,1	2,3	2,5	4,2	3,7	2,4	3,8	n.s.
seltener als einmal pro Woche	0,0	3,9	3,4	5,0	7,9	6,7	3,4	7,2	sig.
seltener als einmal im Monat	3,9	9,2	13,5	18,3	22,7	20,5	11,8	21,7	sig.
nie	95,7	82,3	78,8	72,0	64,2	67,8	80,6	66,0	sig.
keine Angabe	0,0	0,8	1,8	2,0	0,5	0,9	1,4	0,9	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

3.3 Nicht schriftliche politikbezogene Praktiken

Die bisher dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass gering literalisierte Erwachsene weniger häufig schriftliche Dokumente, wie etwa Informationen von gesellschaftlichen Gruppen oder Nachrichten, erhalten als Personen mit höherer Schriftsprachkompetenz. Im Folgenden sollen daher politikbezogene Praktiken aus LEO 2018 dargestellt werden, die keine schriftsprachlichen Fähigkeiten verlangen.

Wie oben dargestellt (Tabelle 9), erhalten gering literalisierte Erwachsene seltener Informationen und Einladungen von politischen oder gesellschaftlichen Gruppen und lesen auch seltener eine Zeitung (Tabelle 5). Sie sind dadurch gefährdet, in diesen Bereichen vom politischen Feld ausgeschlossen zu sein. Einen kompensatorischen Zugang stellen andere Personen im sozialen Netzwerk dar, die politisch oder gesellschaftlich aktiv sind und persönliche Einladungen, etwa im Gespräch, zu Treffen oder Veranstaltungen aussprechen.

Wie Tabelle 12 zeigt, unterscheiden sich die gering und höher literalisierten Erwachsenen jedoch auch bei der Frage, wie häufig sie Einladungen von Familienangehörigen, Freund*innen oder Kolleg*innen erhalten. Die größten Unterschiede sind dabei in der Antwortkategorie „nie“ zu erkennen: Diese wird von 57,1 Prozent der gering literalisierten und von 39,8 Prozent der höher literalisierten Erwachsenen genannt. Es ist aber auch festzustellen, dass gering literalisierte Erwachsene etwas häufiger persönliche Einladungen erhalten als schriftliche Informationen von den oben genannten Gruppen (Tabelle 9).

Tabelle 12: Einladung zu Gruppen durch nahestehende Personen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
täglich	0,0	0,1	0,7	1,0	0,4	0,5	0,5	0,5	n.s.
mindestens einmal pro Woche	3,0	5,4	4,9	6,2	7,2	6,7	4,9	7,0	n.s.
seltener als einmal pro Woche	1,9	9,9	11,2	12,7	18,5	16,3	10,4	17,1	sig.
seltener als einmal im Monat	6,9	26,0	27,5	33,3	34,6	33,3	26,0	34,3	sig.
nie	88,2	58,6	54,1	44,7	38,3	41,9	57,1	39,8	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	1,7	2,0	1,1	1,3	1,1	1,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Eine weitere nicht schriftliche politikbezogene Praktik ist das Sprechen über das politische Geschehen mit Familienangehörigen, Freund*innen oder Kolleg*innen. Auch hier zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der schriftsprachlichen Kompetenz (Tabelle 13). 34,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sprechen mit nahestehenden Personen täglich oder mindestens einmal pro Woche über das politische Geschehen, von den Erwachsenen mit höherer Schriftsprachkompetenz üben 58,2 Prozent diese Praktik täglich beziehungsweise mindestens einmal pro Woche aus.

Allerdings ist festzustellen, dass das Sprechen über Politik im Vergleich zu den anderen Praktiken von Erwachsenen mit geringer Schriftsprachkompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 relativ häufig ausgeübt wird. Nur 21,0 Prozent von ihnen sprechen *nie* über Politik. Im Vergleich zu dem Anteilswert in der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen (6,4%) ist dieser Anteil dennoch vergleichsweise hoch.

Tabelle 13: Mit nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	3,3	12,9	11,4	14,6	15,8	15,0	11,4	15,5	sig.
mindestens einmal pro Woche	14,6	21,7	24,5	35,6	44,9	40,4	23,2	42,7	sig.
seltener als einmal pro Woche	15,6	13,7	20,2	18,7	21,3	20,4	18,2	20,7	n.s.
seltener als einmal im Monat	17,9	26,7	26,6	18,9	13,2	15,9	26,2	14,5	sig.
nie	48,6	24,8	17,2	11,9	4,7	8,1	21,0	6,4	sig.
keine Angabe	0,0	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Es ist zu vermuten, dass das Lesen und Schreiben von Einladungen, Mitteilungen und Protokollen für politische und gesellschaftliche Gruppen häufiger von Personen ausgeübt wird, die auch tatsächlich in den entsprechenden Gruppen und Vereinigungen aktiv sind. Bisherige Forschungsergebnisse weisen auch darauf hin, dass gering literalisierte Erwachsene sich seltener ehrenamtlich engagieren (Dutz und Heilmann 2019; Grotlüschen et al. 2016). Dies bestätigen die Ergebnisse von LEO 2018 zum ehrenamtlichen Engagement (Tabelle 14). 88,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen geben an, sich nie ehrenamtlich zu engagieren. Von den Erwachsenen mit höherer Lese- und Schreibkompetenz geben 67,7 Prozent an, dies nie zu tun. Insgesamt ist festzustellen, dass sich über zwei Drittel (70,1%) der Gesamtbevölkerung nie ehrenamtlich engagieren.

Eine Möglichkeit, sich auf nicht schriftlichem Weg über politische und gesellschaftlich bedeutende Themen zu informieren, ist das Anschauen von Sendungen mit Politikbezug im Fernsehen oder Internet. In LEO 2018 wurden dazu verschiedene Sendungsformate ausgewählt und nach der Häufigkeit gefragt, in der diese Sendungen angesehen werden.

Tabelle 14: Ehrenamtliches Engagement nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
täglich	0,0	1,5	1,2	2,3	2,9	2,6	1,2	2,8	n.s.
mindestens einmal pro Woche	0,2	2,0	3,6	5,5	11,3	9,1	3,0	9,9	sig.
seltener als einmal pro Woche	0,5	2,8	3,2	4,8	8,9	7,4	2,9	8,0	sig.
seltener als einmal im Monat	0,0	3,9	4,4	9,0	11,5	10,1	4,0	10,9	sig.
nie	99,3	89,7	86,4	77,1	64,8	70,1	88,0	67,7	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	1,2	1,2	0,6	0,7	0,8	0,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 15: Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
täglich	50,4	59,7	63,5	65,3	61,4	62,3	61,7	62,3	n.s.
mindestens einmal pro Woche	19,8	22,6	20,3	19,9	23,0	22,1	20,9	22,3	n.s.
seltener als einmal pro Woche	11,5	7,4	4,8	5,7	6,9	6,6	5,9	6,6	n.s.
seltener als einmal im Monat	2,9	1,9	4,6	3,3	3,8	3,7	3,8	3,6	n.s.
nie	15,4	8,3	6,7	5,6	4,7	5,3	7,6	4,9	n.s.
keine Angabe	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist nicht signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Wie sich weiter oben beim Lesen von Zeitungen zeigen ließ, sind gering literalisierte Erwachsene nicht pauschal desinteressiert. Dies zeigt sich in stärkerem Maße auch beim Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet (Tabelle 15). Es sind nur geringe Unterschiede zwischen den gering und den höher literalisierten

Erwachsenen vorhanden, die zudem statistisch nicht signifikant sind. Festzuhalten ist, dass 62,3 Prozent der Gesamtbevölkerung täglich eine Nachrichtensendung sehen. Nur neun Prozent sehen sich seltener als einmal im Monat beziehungsweise nie eine solche Sendung an. Ähnlich wie beim Lesen einer Zeitung kann auch hier weder für die gering literalisierten Erwachsenen noch die Gesamtbevölkerung gesagt werden, welche Nachrichtensendungen angesehen werden.

Tabelle 16: Ansehen von Politik-Talkshows im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	1,1	3,4	3,5	2,6	2,4	2,6	3,4	2,4	n.s.
mindestens einmal pro Woche	0,8	13,1	16,7	23,1	23,3	22,3	14,8	23,3	sig.
seltener als einmal pro Woche	12,1	11,6	13,7	17,4	24,3	21,6	13,1	22,7	sig.
seltener als einmal im Monat	5,1	15,3	21,2	22,8	22,4	22,0	18,7	22,5	n.s.
nie	80,9	56,5	44,8	33,8	27,4	31,4	50,0	28,9	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Bei der Häufigkeit, mit der Politik-Talkshows (Tabelle 16) und politische Satiresendungen (Tabelle 17) angesehen werden, zeigen sich größere Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen. Von den gering literalisierten Erwachsenen geben 50,0 Prozent an, nie Politik-Talkshows anzusehen (höher literalisiert: 28,9%). 60,5 Prozent von ihnen sagen, dass sie nie politische Satiresendungen ansehen (höher literalisiert: 33,1%). Neben fehlendem Interesse können diese deutlichen Unterschiede etwa durch die in den Sendungen verwendete komplexe Sprache erklärt werden oder durch die benötigten Vorkenntnisse, um der Sendung folgen zu können. Darüber hinaus kann es schlicht sein, dass geringer literalisierte Erwachsene durch ihre persönlichen und digitalen sozialen Netze nur selten auf Satiresendungen hingewiesen werden.

Auch Dokumentationen werden von Erwachsenen mit Lese- und Schreibkompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 seltener angesehen als von Personen mit Fähigkeiten auf Alpha-Level 4 und darüber. Die Unterschiede fallen hier jedoch geringer aus als bei den Politik-Talkshows und Satiresendungen (Tabelle 18).

Tabelle 17: Ansehen von politischen Satiresendungen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	<i>0,5</i>	<i>2,2</i>	<i>2,1</i>	<i>1,1</i>	<i>1,4</i>	<i>1,4</i>	<i>2,1</i>	<i>1,3</i>	n.s.
mindestens einmal pro Woche	<i>0,5</i>	<i>10,8</i>	<i>12,2</i>	<i>17,6</i>	<i>23,5</i>	<i>20,8</i>	<i>11,2</i>	<i>22,1</i>	sig.
seltener als einmal pro Woche	<i>0,5</i>	<i>10,2</i>	<i>11,1</i>	<i>16,9</i>	<i>22,6</i>	<i>19,9</i>	<i>10,3</i>	<i>21,2</i>	sig.
seltener als einmal im Monat	<i>2,3</i>	<i>10,7</i>	<i>18,8</i>	<i>23,9</i>	<i>21,5</i>	<i>21,3</i>	<i>15,7</i>	<i>22,1</i>	sig.
nie	<i>96,2</i>	<i>65,9</i>	<i>55,4</i>	<i>40,4</i>	<i>30,9</i>	<i>36,4</i>	<i>60,5</i>	<i>33,1</i>	sig.
keine Angabe	<i>0,0</i>	<i>0,1</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	n.s.
Summe	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 18: Ansehen von Dokumentationen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	<i>1,3</i>	<i>9,8</i>	<i>9,6</i>	<i>9,7</i>	<i>7,6</i>	<i>8,2</i>	<i>9,2</i>	<i>8,1</i>	n.s.
mindestens einmal pro Woche	<i>7,7</i>	<i>25,1</i>	<i>37,7</i>	<i>43,3</i>	<i>44,1</i>	<i>42,5</i>	<i>32,6</i>	<i>43,9</i>	sig.
seltener als einmal pro Woche	<i>25,7</i>	<i>17,4</i>	<i>17,5</i>	<i>22,1</i>	<i>27,0</i>	<i>24,9</i>	<i>17,9</i>	<i>25,9</i>	sig.
seltener als einmal im Monat	<i>4,2</i>	<i>18,3</i>	<i>15,3</i>	<i>13,7</i>	<i>14,3</i>	<i>14,3</i>	<i>15,6</i>	<i>14,1</i>	n.s.
nie	<i>61,0</i>	<i>29,3</i>	<i>19,9</i>	<i>11,1</i>	<i>6,9</i>	<i>9,9</i>	<i>24,6</i>	<i>7,9</i>	sig.
keine Angabe	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,2</i>	<i>0,1</i>	<i>0,2</i>	n.s.
Summe	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Verbraucher*innen-Magazine werden ebenfalls von gering literalisierten Erwachsenen seltener angesehen (Tabelle 19). Nur geringe Unterschiede finden sich hier bei den Personen, die täglich oder mindestens einmal pro Woche Verbraucher*innen-Magazine ansehen (19,0 zu 22,0%). Jedoch sehen fast die Hälfte der gering literali-

sierten Erwachsenen nie ein solches Magazin. In der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen liegt dieser Anteil bei 29,9 Prozent.

Tabelle 19: Ansehen von Verbraucher*innen-Magazinen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
täglich	0,5	2,8	1,9	2,0	1,9	1,9	2,0	1,9	n.s.
mindestens einmal pro Woche	1,4	14,0	19,5	21,4	19,7	19,8	17,0	20,1	n.s.
seltener als einmal pro Woche	17,5	14,3	14,4	19,8	24,0	22,0	14,6	23,0	sig.
seltener als einmal im Monat	7,6	18,0	19,8	22,2	25,6	24,1	18,7	24,8	sig.
nie	73,0	51,0	44,2	34,3	28,6	32,0	47,6	29,9	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Die meisten nicht schriftlichen politikbezogenen Praktiken zusammenfassend ist festzustellen, dass gering literalisierte Erwachsene diese seltener ausüben als höher literalisierte Erwachsene. Eine Ausnahme ist das Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder im Internet; hier konnten keine Unterschiede festgestellt werden. Die nicht schriftlichen politikbezogenen Praktiken mit größeren Unterschieden zwischen den Vergleichsgruppen zeigen, dass auch gering literalisierte Erwachsene diese Praktiken ausüben (können), wenn auch in geringerer Anzahl im Vergleich zu den Erwachsenen mit Fähigkeiten auf den höheren Alpha-Levels.

3.4 Selbst eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenzen

Neben den politikbezogenen Praktiken wurden in LEO 2018 auch verschiedene politikbezogene Grundkompetenzen erfasst. Bei diesen Grundkompetenzen handelt es sich freilich nicht um alle für die vollumfängliche politische Partizipation notwendigen Fähigkeiten. Vielmehr wurden spezifische Kompetenzen ausgewählt, die zum einen ein breites Spektrum politischer Grundfähigkeiten abdecken, zum anderen aber auch in Bezug auf ein weites Verständnis von Politik für den Alltag der gering literalisierten Erwachsenen relevant sind.

Unterschieden werden können die Kompetenzen in funktional-pragmatische Kompetenzen und kritisch-hinterfragende Kompetenzen. Eine funktional-pragmatische Kompetenz besteht darin, eine bestimmte Praktik kompetent ausüben zu können; eine kritisch-hinterfragende Kompetenz besteht darin, ein Problem kompetent

hinterfragen oder beurteilen zu können (siehe Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band).

Die politikbezogenen Kompetenzen werden im Unterschied zu den schriftsprachlichen Kompetenzen nicht getestet, sondern basieren – wie etwa auch die Angaben zu den Praktiken – auf einer Selbsteinschätzung der Befragten. Sie erfassen also nicht die tatsächliche Politikkompetenz, sondern sind auch von anderen Charakteristiken der befragten Personen, wie etwa dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, beeinflusst.

3.4.1 Funktional-pragmatische Grundkompetenzen

Zur Erfassung der funktional-pragmatischen Grundkompetenzen wurden die Befragten gebeten einzuschätzen, ob sie sich bestimmte Handlungen zutrauen. Die vierstufige Antwortskala umfasste die Antwortmöglichkeiten „ohne Schwierigkeiten“, „mit gewissen Schwierigkeiten“, „mit großen Schwierigkeiten“ und „gar nicht“.

Bei allen in LEO 2018 erfassten funktional-pragmatischen politikbezogenen Grundkompetenzen lassen sich große Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und höher literalisierten Erwachsenen betrachten. Unterschiede sind vor allem bei den Kategorien „ohne Schwierigkeiten“ sowie „mit großen Schwierigkeiten“ und „gar nicht“ zu beobachten.

Tabelle 20: Zutrauen – In einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder Behörde die eigene Meinung vertreten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
ohne Schwierigkeiten	6,9	41,9	53,8	64,8	71,7	67,4	48,0	70,1	sig.
mit gewissen Schwierigkeiten	21,7	17,4	23,1	23,2	22,8	22,7	21,5	22,9	n.s.
mit großen Schwierigkeiten	27,4	19,2	12,1	6,7	3,7	5,7	14,9	4,4	sig.
gar nicht	43,7	18,0	9,4	3,5	0,9	3,0	13,6	1,5	sig.
weiß nicht	0,4	2,9	1,4	1,3	0,6	0,8	1,7	0,7	sig.
keine Angabe	0,0	0,6	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

So trauen sich 48,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen ohne Schwierigkeiten zu, die eigene Meinung in einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder einer Behörde zu vertreten (Tabelle 20). In der Vergleichsgruppe (Alpha-Level 4 und darüber) trauen sich dies 70,1 Prozent zu. Umgekehrt trauen sich 13,6 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen gar nicht zu, die eigene Meinung zu vertreten (höher literalisiert: 1,5 %).

Um die eigene Meinung zu politischen Themen zu artikulieren, ist es notwendig, wichtige politische Fragen gut verstehen und einschätzen zu können. Jedoch trauen sich das nur 29,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen zu (Tabelle 21). Bei den höher literalisierten Erwachsenen ist der Anteil mit 49,0 Prozent deutlich höher. Auch zeigt sich hier ein großer Anteil der gering literalisierten Erwachsenen (17,5%), die es sich gar nicht zutrauen, wichtige politische Fragen gut zu verstehen.

Tabelle 21: Zutrauen – Wichtige politische Fragen gut verstehen und einschätzen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
ohne Schwierigkeiten	4,5	24,6	32,8	43,4	50,7	46,6	29,0	49,0	sig.
mit gewissen Schwierigkeiten	19,5	32,9	33,8	36,3	38,6	37,4	32,8	38,1	n.s.
mit großen Schwierigkeiten	34,2	16,9	18,0	12,7	7,8	10,1	18,6	8,9	sig.
gar nicht	41,5	22,4	13,6	4,8	1,5	4,1	17,5	2,3	sig.
weiß nicht	0,5	2,5	1,4	2,0	1,0	1,3	1,7	1,2	n.s.
keine Angabe	0,0	0,7	0,5	0,7	0,5	0,5	0,5	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 22: Zutrauen – An einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilnehmen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
ohne Schwierigkeiten	4,7	21,8	28,7	42,3	52,2	47,0	25,5	49,9	sig.
mit gewissen Schwierigkeiten	9,8	21,6	23,8	26,8	30,1	28,5	22,5	29,3	sig.
mit großen Schwierigkeiten	31,7	20,9	20,3	15,4	10,1	12,5	21,1	11,3	sig.
gar nicht	53,4	31,7	24,6	12,2	5,7	9,8	28,1	7,2	sig.
weiß nicht	0,3	3,2	2,0	2,3	1,3	1,6	2,3	1,5	n.s.
keine Angabe	0,1	0,8	0,6	1,0	0,6	0,6	0,6	0,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Nur 25,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen trauen sich ohne Schwierigkeiten zu, an einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilzunehmen (Tabelle 22). Von den höher literalisierten Erwachsenen trauen sich dies 49,9 Prozent ohne Schwierigkeiten zu.

Insgesamt zeigen sich starke Bedarfe, soziopolitische Angelegenheiten zu verstehen, eine eigene Position einzunehmen und diese im Gespräch zu vertreten.

3.4.2 Kritisch-hinterfragende Grundkompetenzen

Die kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen wurden erfasst, indem die Befragten gefragt wurden, wie einfach oder schwierig es für sie ist, bestimmte Sachverhalte beurteilen zu können. Die ebenfalls vierstufige Antwortskala umfasste die Antwortmöglichkeiten „einfach“, „eher einfach“, „eher schwierig“ und „schwierig“.

Bei diesem Fragenblock ist auffällig, dass vergleichsweise häufig die Antwortkategorie „weiß nicht“ gewählt wurde. Diese Kategorie wird von den Interviewenden üblicherweise nicht als Antwortkategorie angeboten, sie wurde von den Befragten insofern selbst genannt. Bemerkenswert ist auch, dass die „Weiß-nicht“-Kategorie signifikant häufiger von gering literalisierten Erwachsenen gewählt wurde als von höher literalisierten Erwachsenen. Die Interpretation dieses Umstands ist nicht ganz leicht. Es kann vermutet werden, dass die befragten Personen sich um die hinter der Kompetenz liegende Handlung bisher entweder noch keine Gedanken gemacht haben oder sich als nicht legitimiert betrachten, hier eine Aussage treffen zu dürfen.

Bei den kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den funktional-pragmatischen Kompetenzen. Gering literalisierte Erwachsene finden es schwieriger als Erwachsene auf den höheren Literalitätsniveaus, bestimmte Sachverhalte zu beurteilen.

Tabelle 23: Beurteilen – Beteiligung an einer Unterschriftenaktion nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
einfach	4,0	15,1	24,4	37,7	52,3	45,5	20,7	48,9	sig.
eher einfach	0,9	13,0	18,7	23,0	26,4	24,5	16,2	25,6	sig.
eher schwierig	5,2	18,0	19,2	14,8	10,2	12,1	18,2	11,3	sig.
schwierig	55,3	35,4	22,5	12,8	4,3	8,8	27,8	6,2	sig.
weiß nicht	30,1	12,8	12,1	8,7	4,2	6,2	13,3	5,3	sig.
keine Angabe	4,5	5,7	3,1	3,0	2,6	2,8	3,9	2,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Die Teilnahme an einer Unterschriftenaktion ist eine Möglichkeit, sich als Gruppe politisch Gehör zu verschaffen. Im Rahmen direkter Demokratie ist die Unterschriftensammlung die Vorstufe zum Bürgerentscheid und bietet somit die Möglichkeit, direkten Einfluss auf die Gesetzgebung zu nehmen. Erwachsene, denen das Lesen und Schreiben schwerfällt, finden es schwieriger zu beurteilen, ob sie sich an einer Unterschriftenaktion beteiligen wollen (Tabelle 23). Nur 20,7 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen finden es einfach zu beurteilen, ob sie sich an einer Unterschriftenaktion beteiligen wollen (höher literalisiert: 48,9%). Schwierig zu beurteilen finden es dagegen 27,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen (höher literalisiert: 6,2%).

Demonstrationen sind eine weitere Möglichkeit, kollektiv Protest oder Meinungsäußerungen an die Öffentlichkeit und die Politik heranzutragen. Im Vergleich zur vorhergehenden Frage werden die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen etwas geringer, wenn es zu beurteilen gilt, ob sie an einer Demonstration teilnehmen wollen (Tabelle 24). Sowohl für gering als auch höher literalisierte Erwachsene scheint dies in der Tendenz aber eine etwas herausforderndere Kompetenz zu sein. Nur 14,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen finden es einfach zu beurteilen, ob sie an einer Demonstration teilnehmen möchten (höher literalisiert: 32,9%). Von 33,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen wird dies als schwierig zu beurteilen eingeschätzt (höher literalisiert: 11,2%).

Tabelle 24: Beurteilen – Teilnahme an einer Demonstration nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
einfach	1,9	11,9	16,6	27,2	34,6	30,7	14,5	32,9	sig.
eher einfach	3,0	12,1	18,6	20,7	28,3	25,3	16,0	26,5	sig.
eher schwierig	14,9	16,7	20,9	22,5	22,1	21,9	19,4	22,2	n.s.
schwierig	62,7	36,4	29,5	18,9	8,8	13,8	33,2	11,2	sig.
weiß nicht	13,0	14,3	10,2	7,7	3,7	5,5	11,5	4,6	sig.
keine Angabe	4,5	8,6	4,1	3,1	2,4	2,9	5,4	2,6	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Für die Wahlentscheidung ist es wichtig zu beurteilen, welche politischen Parteien Themen und Ansichten vertreten, die für wichtig und für unterstützenswert gehalten werden. Auch hier sind größere Unterschiede zwischen den Gruppen mit geringer bzw. höherer Schriftsprachkompetenz zu beobachten (Tabelle 25). Nur von 20,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen wird es als einfach zu beurteilen

eingeschätzt, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was für wichtig empfunden wird (höher literalisiert: 45,2%). 28,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen halten dies für schwierig (höher literalisiert: 9,5%). Dies kann eine Ursache für die niedrigere Wahlbeteiligung von gering literalisierten Erwachsenen sein (siehe Tabelle 3 und Tabelle 4).

Tabelle 25: Beurteilen – Politische Partei vertritt, was ich wichtig finde, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
einfach	2,9	19,8	22,2	35,7	48,1	42,3	20,5	45,2	sig.
eher einfach	12,2	15,6	20,0	19,9	23,2	21,9	18,4	22,4	n.s.
eher schwierig	5,5	15,2	16,9	15,6	12,2	13,3	15,8	13,0	n.s.
schwierig	57,2	31,2	24,3	15,7	7,7	11,7	28,0	9,5	sig.
weiß nicht	17,7	12,8	13,1	9,2	5,3	7,1	13,3	6,2	sig.
keine Angabe	4,5	5,4	3,6	3,9	3,5	3,7	4,7	3,6	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

4 Fazit: Impulse für die politische Grundbildung

Die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 im Bereich der politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen lassen den Schluss zu, dass gering literalisierte Erwachsene seltener schriftliche und nicht schriftliche politikbezogene Praktiken ausüben und sich auch geringere politikbezogene Grundkompetenzen zuschreiben als höher literalisierte Erwachsene. Sie gehen auch seltener wählen, und das Niveau des politischen Interesses ist bei den gering literalisierten Erwachsenen niedriger.

Jedoch ergibt sich ein differenzierteres Bild, wenn betrachtet wird, wie häufig sich gering literalisierte Erwachsene über das Alltagsgeschehen informieren. Zu einem großen Teil informieren sie sich im Alltag über das Geschehen in Deutschland und der Welt. Zwar lesen Erwachsene mit niedriger Schriftsprachkompetenz weniger häufig eine Zeitung, dafür konsumieren sie Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet genauso häufig wie die Vergleichsgruppe mit schriftsprachlichen Fähigkeiten auf den Alpha-Levels 4 und darüber. Die Nutzung nicht schriftlicher Medien kann dabei als Kompensationsstrategie dienen, um das Lesen von Zeitungstexten zu vermeiden, aber trotzdem informiert zu sein.

Aus den Ergebnissen von LEO 2018 lässt sich daher nicht schließen, dass Erwachsene auf den Alpha-Levels 1–3 uninformiert oder pauschal desinteressiert seien. Bestimmte politikbezogene Praktiken werden auch von gering literalisierten Erwachsenen vergleichsweise häufig ausgeübt. Dazu zählen neben dem Anschauen von Nachrichtensendungen auch das Lesen von Einladungen und Informationen von bestimmten Gruppen. Jedoch erhalten gering literalisierte Erwachsene seltener Informationen oder Einladungen von Vereinen und gesellschaftlichen Gruppen. Dies kann daran liegen, dass gering literalisierte Erwachsene sich seltener in solchen Gruppen engagieren.

Die am häufigsten genannten Gruppen, von denen gering literalisierte Erwachsene Informationen und Einladungen erhalten, sind Sportvereine und Gruppen aus dem Kindergarten oder der Schule. Dies kann einen Hinweis darauf geben, wie gering literalisierte Erwachsene zu erreichen sind. Weiterhin weist es darauf hin, dass gesellschaftliche Gruppen sich vielleicht stärker mit Hauswurfsendungen und Einladungsschreiben in medizinischen Praxen und Friseurgeschäften sowie in Bäckereien, Mittagstisch-Gaststätten und Sportgaststätten in Erinnerung rufen könnten. Deutlich wurde zudem, dass die Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen die *erhaltenen* Informationen und Einladungen tatsächlich lesen. Die Befunde zu schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen von Texten zeigen dabei, dass entsprechende Informationen und Einladungen für diese Zielgruppe ansprechend aufbereitet sein sollten (Hartig und Riekmann 2012).

Befragte aller Kompetenzstufen geben als bevorzugte Zeitung eine lokale Tageszeitung an. Dies kann ebenfalls hilfreich bei der Frage sein, wie gering literalisierte Erwachsene erreicht und Grundbildungsangebote bekannt gemacht werden können, da über Lokalzeitungen sowohl die gering literalisierte Zielgruppe als auch das mitwissende Umfeld (vgl. Riekmann et al. 2016) erreicht werden können.

Politikbezogene Praktiken, die das Schreiben erfordern, sind in der Gesamtbevölkerung eher selten. Die beiden in LEO 2018 dazu erfragten Praktiken, das Schreiben von Kommentaren unter Artikeln im Internet und das Schreiben von Einladungen, Mitteilungen oder Protokollen für bestimmte Gruppen und Vereinigungen, bilden diesen Sachverhalt ab. Leichte Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen sind hier nur beim Schreiben von Schriftstücken für Gruppen und Vereinigungen zu erkennen. Diese Unterschiede können über das seltenere ehrenamtliche Engagement der gering literalisierten Erwachsenen im Vergleich zu den höher literalisierten Erwachsenen erklärt werden. Einschränkend ist aber anzumerken, dass auch eine Mehrheit der höher literalisierten Erwachsenen sich nie ehrenamtlich engagiert. Die Ergebnisse der LEO-Studie 2018, des Freiwilligensurveys (Simonson et al. 2017) und der Shell-Studien (Schneekloth und Albert 2019) zeigen, dass auch ehrenamtliches Engagement sozial selektiv ist. Hier ist es Aufgabe der Vereine und Organisationen, Zugangshürden abzubauen und die Teilhabe sozial benachteiligter Gruppen zu fördern.

Auch über das *persönliche Umfeld* werden gering literalisierte Erwachsene seltener in politische Praktiken eingebunden als Erwachsene mit höherer Literalität. Ers-

tere sprechen seltener mit ihnen nahestehenden Personen über Politik und werden von Freund*innen, Familienangehörigen oder Kolleg*innen auch seltener zu Veranstaltungen von entsprechenden Gruppen eingeladen.

Mit Blick auf die selbst eingeschätzten politischen Kompetenzen zeigen sich teils sehr große Unterschiede zwischen den gering und höher literalisierten Erwachsenen. Sowohl die funktional-pragmatischen als auch die kritisch-hinterfragenden Kompetenzen werden von den Personen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als deutlich geringer eingeschätzt.

Bei der Interpretation der vorliegenden Auswertung gilt es zu beachten, dass kein direkter Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibkompetenz und der Ausübung politikbezogener Praktiken hergestellt werden kann. Dazu sind zum einen weiter gehende Analysen notwendig, die etwa soziodemografische Faktoren berücksichtigen. Zum anderen gilt es auch, die zu Beginn des Kapitels vorgestellte Literatur hinsichtlich der Legitimität politischen Handelns bei der Interpretation der Daten einzubeziehen. Demnach kann nicht davon ausgegangen werden, dass die seltenere Ausübung politischer Praktiken und die damit einhergehende geringere politische Partizipation ausschließlich auf individuelle Unfähigkeit, Unwillen oder gar Desinteresse an Politik zurückzuführen ist. Insbesondere qualitative Studien weisen auf einen anderen Ursachenzusammenhang hin. Zum einen ist die Einschätzung des eigenen Interesses und Handelns als *politisches Handeln* voraussetzungsreich, zum anderen wird die eigene politische Haltung – etwa das Empfinden von Ungerechtigkeit – als nicht legitim eingeschätzt (vgl. etwa Bremer und Pape 2017; Calmbach und Borgstedt 2012).

Der politischen Grundbildung können diese ersten Ergebnisse aus LEO 2018 Hinweise darauf geben, welche Zielgruppe sie anspricht und welche Interessen und Fähigkeiten die Adressat*innen mitbringen. Eine große Herausforderung sind dabei die von gering literalisierten Erwachsenen als vergleichsweise niedrig eingeschätzten politikbezogenen Kompetenzen. Eine politische Grundbildung, die zum Ziel hat, Menschen zu befähigen, „ihre Interessen zu klären und ihre Stimme zu Gehör zu bringen“ (Grotlüschen 2016, S.200), kann nicht bei der Vermittlung politischen Fachwissens verweilen, sondern muss auch die gesellschaftlichen Bedingungen zur Sprache bringen, die die Legitimität des (eigenen) politischen Handelns infrage stellt und die umfassende Partizipation aller Menschen verhindert.

Literaturverzeichnis

- Bödeker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft. Otto Brenner Stiftung.
- Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (1–2), S. 18–25.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 181–192.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“. Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Christine Zeuner (Hrsg.): Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburg, S. 12–28.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Teiwes-Kügler, Christel; Trumann, Jana (2013): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Eine Einleitung aus soziologischer Perspektive. In: Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Christel Teiwes-Kügler und Jana Trumann (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–29.
- Bremer, Helmut; Ludwig, Felix (2015): Herausforderungen der Ergebnisse der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) für die politische Bildung. Expertise. Bundesausschuss politische Bildung. Online verfügbar unter www.bap-politischebildung.de//wp-content/uploads/2016/03/Bremer-Ludwig_PIAAC-Expertise-erga%CC%88nzt-Oktober_2015-BEARBEITUNG.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bremer, Helmut; Pape, Natalie (2017): Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In: Barbara Menke und Wibke Riekman (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 56–73.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Wiebke Kohl und Anne Seibring (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 43–80.
- Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne (2019): Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L. In: Carola Iller, Olaf Dörner, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden und Sebastian Lerch (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Budrich, S. 193–205.
- Gabriel, Oscar W.; Neller, Katja (2010): Bürger und Politik. In: Oscar W. Gabriel und Fritz Plasser (Hrsg.): Deutschland, Österreich und die Schweiz im neuen Europa. Nomos: Baden-Baden, S. 57–146.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Jörg Kilian, Birgit Brouër und Dina Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 478–499.

- Grotlüschen, Anke (2016): Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39 (2), S. 183–203. DOI: 10.1007/s40955-016-0063-z.
- Grotlüschen, Anke (2018): Global Competence – Does the new OECD competence domain ignore the Global South? In: *Studies in the Education of Adults* 50 (2), S. 185–202. DOI: 10.1080/02660830.2018.1523100.
- Grotlüschen, Anke; Mallows, David; Reder, Stephen; Sabatini, John (2016): Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. In: *OECD Education Working Papers* (131). DOI: 10.1787/5jm0v44bnmxx-en.
- Gschwend, Thomas; Juhl, Sebastian; Lehrer, Roni (2018): Die „Sonntagsfrage“, soziale Erwünschtheit und die AfD: Wie alternative Messmethoden der Politikwissenschaft weiterhelfen können. In: *Politische Vierteljahresschriften* 59 (3), S. 493–519. DOI: 10.1007/s11615-018-0106-8.
- Hartig, Johannes; Riekmann, Wibke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 106–121.
- Korfkamp, Jens (2016): Politische Grundbildung. In: Marion Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung*. Stuttgart: Waxmann, S. 458–466.
- Menke, Barbara; Riekmann, Wibke (2017): Vorwort der Herausgeberinnen. In: Barbara Menke und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–10.
- Niedermayer, Oskar (2005): *Bürger und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pape, Natalie (2011): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34 (3), S. 15–23. DOI: 10.3278/REP1103W015.
- Riekmann, Wibke (2015): Wo lernt man eigentlich Demokratie? Die Bedeutung von Jugendverbänden für eine funktionierende Demokratie. In: *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit* (3).
- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2016): *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster: Waxmann.
- Rose, Amy D.; Smith, Thomas J.; Ross-Gordon, Jovita M.; Zarestky, Jill; Lopes, Tobin; Smith, M Cecil; Grotlüschen, Anke; Fleige, Marion (2019): *Adults' Civic Engagement in the U.S. and Germany: Evidence from the PIAAC Survey*. Washington, D.C.
- Roßteutscher, Sigrid (2009): Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Viktoria Kaina und Andrea Römmele (Hrsg.): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–180.

- Schneekloth, Ulrich; Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Unter Mitarbeit von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel und Kantar. Weinheim und Basel: Beltz, S. 47–101.
- Simonson, Julia; Vogel, Claudia; Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2017): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Wiesbaden: Springer VS.
- van Deth, Jan W. (2009): Politische Partizipation. In: Viktoria Kaina und Andrea Römmele (Hrsg.): Politische Soziologie. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–161.
- van Deth, Jan W. (2013): Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In: Silke I. Keil und S. Isabell Thaidigsmann (Hrsg.): Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–52.
- Vehrkamp, Robert; Wegschaider, Klaudia (2017): Populäre Wahlen. Mobilisierung und Gegenmobilisierung der sozialen Milieus bei der Bundestagswahl 2017. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Verba, Sidney; Schlozman, Kay Lehman; Brady, Henry E. (1995): Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Vetter, Angelika (1997): Political efficacy – Reliabilität und Validität. Alte und neue Messmodelle im Vergleich. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Zeuner, Christine (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30 (3), S. 39–48.
- Zeuner, Christine (2017): Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In: Barbara Menke und Wibke Riekman (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 34–55.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Politikinteresse nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	296
Tab. 2	Im Alltag mitbekommen, was in Deutschland und der Welt passiert, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	296
Tab. 3	Wahlbeteiligung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	297
Tab. 4	Wahlverhalten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	298
Tab. 5	Lesen einer Zeitung (offline/online) nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	300
Tab. 6	Art der Lieblingszeitung von Zeitungsläser*innen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	300

Tab. 7	Gründe für das Nichtlesen einer Zeitung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich)	301
Tab. 8	Schreiben von Kommentaren zu Artikeln im Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	301
Tab. 9	Erhalt von schriftlichen Einladungen oder Informationen von verschiedenen Gruppen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen möglich)	302
Tab. 10	Lesen von Einladungen oder Informationen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	303
Tab. 11	Schreiben von Einladungen, Mitteilungen oder Protokollen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	304
Tab. 12	Einladung zu Gruppen durch nahestehende Personen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	305
Tab. 13	Mit nahestehenden Personen über das politische Geschehen sprechen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	306
Tab. 14	Ehrenamtliches Engagement nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	307
Tab. 15	Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	307
Tab. 16	Ansehen von Politik-Talkshows im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	308
Tab. 17	Ansehen von politischen Satiresendungen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	309
Tab. 18	Ansehen von Dokumentationen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	309
Tab. 19	Ansehen von Verbraucher*innen-Magazinen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	310
Tab. 20	Zutrauen – In einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder Behörde die eigene Meinung vertreten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) . .	311
Tab. 21	Zutrauen – Wichtige politische Fragen gut verstehen und einschätzen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	312
Tab. 22	Zutrauen – An einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilnehmen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	312

Tab. 23	Beurteilen – Beteiligung an einer Unterschriftenaktion nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	313
Tab. 24	Beurteilen – Teilnahme an einer Demonstration nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	314
Tab. 25	Beurteilen – Politische Partei vertritt, was ich wichtig finde, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	315

Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener

GREGOR DUTZ, FRAUKE BILGER

Gliederung

1	Einleitung	323
2	Bildungsabschlüsse und Literalität	324
2.1	Schulabschluss und beruflicher Bildungsabschluss	324
2.2	Höchster Schulabschluss der Eltern	326
2.3	Schulnoten	327
3	Non-formale Weiterbildung und Literalität	329
3.1	Teilnahme an non-formaler Weiterbildung	330
3.2	Themen von Weiterbildung	333
3.2.1	Lernfelder der Weiterbildungsaktivitäten unter gering literalisierten Erwachsenen	334
3.2.2	Themenwünsche gering literalisierter Erwachsener	335
3.3	Weiterbildungsangebote im Betrieb	336
3.4	Barrieren und Gründe der Teilnahme an Weiterbildung	338
3.4.1	Berufliche und private Gründe	338
3.4.2	Teilnahmegründe	338
3.4.3	Gründe der Nichtteilnahme	340
3.5	Anbieter der Weiterbildung	341
3.6	Bildungsfreistellung und Arbeitgeberfinanzierung	343
3.7	Zertifizierung	344
4	Fazit: Geringe Literalität geht weiterhin mit geringer Weiterbildungsteilnahme einher	346
	Literaturverzeichnis	348
	Abbildungsverzeichnis	350
	Tabellenverzeichnis	350

1 Einleitung

Der Bildungshintergrund ist ein starker Prädiktor für die Lese- und Schreibkompetenz. Dieser Zusammenhang wurde bereits in der leo. – Level-One Studie (LEO 2010, Grotluschen et al. 2012) nachgewiesen und zeigt sich auch bei der Studie LEO – Leben mit geringer Literalität (LEO 2018). Der vorliegende Artikel fokussiert daher zunächst auf den erworbenen Bildungshintergrund der Deutsch sprechenden Er-

wachsenen, differenziert nach dem Literalitätsniveau. Der Bildungshintergrund wird in Abschnitt 2 mithilfe der Informationen zum erworbenen schulischen und beruflichen Abschluss sowie dem schulischen Bildungsabschluss der Eltern operationalisiert.

In einem nächsten Schritt wird in diesem Artikel das non-formale Weiterbildungsverhalten der Erwachsenen, wiederum aufgeschlüsselt nach Literalitätsniveau, näher beleuchtet (Abschnitt 3). In LEO 2018 wurden einige Fragen analog zu LEO 2010 eingesetzt, sodass hier ein Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten möglich ist. In LEO 2010 wurde gezeigt, dass die Beteiligung gering literalisierter Erwachsener an non-formaler Weiterbildung niedriger ist als die der Gesamtbevölkerung (Bilger 2012). Die Weiterbildungsteilnahme der gesamten erwachsenen Bevölkerung hat sich seit dem AES 2010 erhöht (BMBF 2019). Im Vergleich von LEO 2010 und LEO 2018 lässt sich nun auch die Weiterbildungsbeteiligung gering literalisierter Erwachsener im Zeitverlauf betrachten.

Die Teilnehmenden an Weiterbildung wurden darüber hinaus um eine Beschreibung der in den letzten zwölf Monaten zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten gebeten. Auf dieser Basis beschreibt dieser Artikel die von den gering literalisierten Erwachsenen wahrgenommenen Aktivitäten.

2 Bildungsabschlüsse und Literalität

Literalität und Bildungshintergrund einer erwachsenen Person hängen stark voneinander ab. Dieser Zusammenhang wurde bereits in LEO 2010 genauer beschrieben (Grotlüschen et al. 2012; Grotlüschen und Sondag 2012, S. 229 ff.). Auch für andere Kompetenzdomänen lässt sich dieser Zusammenhang zeigen, wie etwa für die alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz (Rammstedt 2013). Dabei ist nicht nur der eigene erreichte Bildungsabschluss relevant, sondern auch das Bildungsniveau der Eltern, wie internationale Kompetenzstudien zeigen (Maehler et al. 2013; Müller und Ehmke 2016).

2.1 Schulabschluss und beruflicher Bildungsabschluss

Unter den gering literalisierten Erwachsenen liegt im Jahr 2018 der Anteilswert derjenigen, die keinen Schulabschluss erworben haben, mit 22,3 Prozent deutlich höher als unter höher literalisierten Erwachsenen mit 2,6 Prozent (Tabelle 1). Ein ähnliches Bild zeigt sich für den niedrigen schulischen Abschluss. Der Anteilswert unter gering literalisierten Erwachsenen mit einem Haupt- oder Volksschulabschluss oder vergleichbaren Abschlüssen aus dem Ausland liegt mit 40,6 Prozent etwa doppelt so hoch wie unter höher literalisierten Erwachsenen mit 20,3 Prozent. Unter höher literalisierten Erwachsenen sind dagegen mittlere und höhere Bildungsabschlüsse stärker verbreitet als unter gering literalisierten Erwachsenen. Dies bedeutet, dass das schulische Bildungsniveau stark mit dem Literalitätsniveau zusammenhängt. Der starke Zusammenhang des Bildungsabschlusses mit der Lese- und Schreibkompe-

tenz lässt sich auch bestätigen, wenn andere individuelle Charakteristiken berücksichtigt werden (siehe Anke Grotluschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band).

Tabelle 1: Schulabschlüsse nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	<i>α 1</i>	<i>α 2</i>	<i>α 3</i>	<i>α 4</i>	über <i>α 4</i>	Ges.- Bev.	<i>α 1–3</i>	<i>α 4 und höher</i>	sig.
kein Abschluss	48,9	32,3	16,1	5,3	1,7	4,9	22,3	2,6	sig.
niedrig	34,6	37,7	42,3	36,9	15,3	22,8	40,6	20,3	sig.
mittel	4,3	14,1	21,5	34,3	35,9	33,5	18,5	35,6	sig.
hoch	9,2	15,0	18,2	21,9	45,5	37,2	16,9	40,0	sig.
derzeit Schulbesuch	0,0	0,3	1,2	1,3	1,6	1,4	0,9	1,5	n.s.
keine Angabe	3,0	0,5	0,6	0,2	0,0	0,2	0,7	0,1	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Bemerkenswert ist, dass immerhin gut ein Drittel (35,4 %) der gering literalisierten Erwachsenen einen mittleren (18,5 %) oder hohen (16,9 %) schulischen Bildungsabschluss haben erwerben können. Dieser Wert liegt leicht über dem von LEO 2010 (31,2 %). Seit dem Jahr 2010 ist der Anteilswert von Personen mit hohem Bildungsabschluss in der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung von 31,4 Prozent (LEO 2010) auf 37,2 Prozent angestiegen (nicht tabelliert). Ein Anstieg lässt sich auch bei den gering literalisierten Erwachsenen beobachten. Hatten 2010 noch 12,3 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen einen hohen Bildungsabschluss, ist dieser Anteil in LEO 2018 auf 16,9 Prozent angestiegen. LEO 2010 hat gezeigt, dass von den gering literalisierten Erwachsenen mit hohem Schulabschluss über die Hälfte diesen Abschluss im Ausland erworben haben. Weitere Gründe für ein geringes Testergebnis von Personen mit hohem Schulabschluss sind diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, Flüchtigkeitsfehler oder im Erwachsenenalter erworbene Behinderungen, wie Schädigungen durch Unfallfolgen oder chronische Erkrankungen (Grotluschen und Sondag 2012). Für LEO 2018 ist eine ähnliche Sachlage zu vermuten, muss aber durch weiter gehende Analysen bestätigt werden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei getrennter Betrachtung nach beruflichem Bildungsabschluss. Mit zunehmendem Alpha-Level sinkt der Anteilswert von Personen ohne einen Ausbildungsabschluss, der Wert von Personen mit Hochschulabschluss steigt dagegen an (Tabelle 2).

Tabelle 2: Berufsabschlüsse nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
ohne Ausbildungsabschluss	76,0	52,9	37,4	22,9	18,2	22,3	43,7	19,3	sig.
Ausbildungsabschluss	17,4	39,3	51,4	63,5	55,4	56,0	46,2	57,3	sig.
(Fach-)Hochschulabschluss	6,6	7,8	11,3	13,5	26,3	21,7	10,1	23,3	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Unter den gering literalisierten Erwachsenen ist entsprechend mit 43,7 Prozent ein deutlich höherer Anteil von Personen zu finden, die zum Zeitpunkt der Befragung über (noch) keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügten, als unter Personen mit höherer Lese- und Schreibkompetenz (19,3 %). Auch der Anteilswert von Personen, die über einen Ausbildungsabschluss verfügen, unterscheidet sich zwischen beiden Gruppen mit 46,2 Prozent (gering literalisiert) und 57,3 Prozent (höher literalisiert). 10,1 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen können einen (Fach-)Hochschulabschluss vorweisen. Von diesen Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss besitzen 81,2 Prozent ausschließlich eine nicht deutsche Herkunftssprache (nicht tabelliert). Es ist zu vermuten, dass ein Teil dieser Personen den Berufsabschluss im Ausland erworben hat.

2.2 Höchster Schulabschluss der Eltern

Bereits in LEO 2010 zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Literalität und höchstem Schulabschluss der Eltern.¹ Je niedriger der Schulabschluss der Eltern, desto niedriger war – unabhängig von eigenem Schulabschluss, dem Erwerbsstatus und weiteren Variablen – das Testergebnis auf der LEO-Skala (Grotluschen et al. 2012, S. 41). Auch bei Betrachtung nach Alpha-Levels zeigte sich in Gruppen mit einem niedrigen elterlichen Schulabschluss ein höherer Anteil gering literalisierter Erwachsener (ebd., S. 30–31).

Dieser Befund lässt sich für LEO 2018 bestätigen (Tabelle 3). So haben 12,2 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen Eltern ohne Schulabschluss, während dieser Anteil in der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen nur 1,3 Prozent beträgt. Die Eltern von nur 11,8 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen haben als höchsten Schulabschluss die mittlere Reife bzw. einen Realschulabschluss; 12,6 Prozent erreichten das Abitur bzw. die Fachhochschulreife. Diese Anteilswerte sind in der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen deutlich größer: 25,3 Pro-

¹ Mit dem höchsten Schulabschluss der Eltern ist der höchste Schulabschluss gemeint, der von mindestens einem Elternteil erreicht wurde.

zent der Vergleichsgruppe haben Eltern mit mittlerer Reife bzw. einem Realschulabschluss, 25,0 Prozent mit Abitur oder der Fachhochschulreife. Legt man die international vergleichende PIAAC-Studie zugrunde, zeigt sich der Zusammenhang zwischen dem *Schulabschluss der Eltern* und der *Literalität* für Deutschland in besonderem Maße (Rammstedt 2013).

Tabelle 3: Höchster elterlicher Schulabschluss nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
kein Schulabschluss	48,8	15,4	8,0	3,1	0,8	2,7	12,2	1,3	sig.
Volks- oder Hauptschulabschluss	41,4	49,9	53,6	52,3	41,8	45,2	51,9	44,2	sig.
mittlere Reife, Realschulabschluss	3,4	10,6	13,0	19,7	27,0	23,7	11,8	25,3	sig.
Abitur, Fachhochschulreife	0,1	10,1	14,6	17,9	27,2	23,5	12,6	25,0	sig.
sonstiger Schulabschluss	0,0	1,5	1,9	1,0	0,2	0,6	1,7	0,4	sig.
keine Angabe/weiß nicht	6,4	12,5	8,9	5,9	3,0	4,4	9,7	3,7	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

2.3 Schulnoten

In LEO 2010 wurde das Schulerleben gering literalisierter Erwachsener näher untersucht (Grotlüschen und Sondag 2012, S. 234–235). Dabei zeigte sich unter anderem, dass gering literalisierte Erwachsene seltener angeben, dass sie mit dem erreichten Schulabschluss zufrieden sind. Sie geben jedoch häufiger als höher literalisierte Erwachsene an, dass sie gerne länger zur Schule gegangen wären.

LEO 2018 enthält die Fragen aus LEO 2010 zum Schulerleben nicht. In Bezug auf die eigene Schulzeit werden jedoch die letzten Noten in drei Schulfächern erfragt: Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Tabelle 4). Da der Schulbesuch schon eine lange Zeit zurückliegen kann, Noten falsch erinnert werden können und auch mit sozial erwünschten Antworten zu rechnen ist, sind die Ergebnisse zurückhaltend zu interpretieren. Als Antwortvorgaben wurden daher auch nicht die exakten Noten, sondern drei mögliche Antwortkategorien („sehr gut/gut“, „befriedigend/ausreichend“, „mangelhaft/ungenügend“) eingesetzt.

Immerhin gut ein Viertel (27,1 %) der gering Literalisierten gaben an, das Fach Deutsch nicht als Schulfach gehabt zu haben. Bei dieser Personengruppe ist davon auszugehen, dass sie die Schule nicht in Deutschland oder einem anderen deutschsprachigen Land besucht haben. Bei den höher literalisierten Erwachsenen beträgt

dieser Anteil nur 4,5 Prozent. Der Schulerfolg im Fach Deutsch zeigt den zu erwartenden Zusammenhang zur Lese- und Schreibkompetenz im Erwachsenenalter. Von den gering literalisierten Erwachsenen hatten 16,9 Prozent als letzte Note ein „Sehr gut/Gut“ im Fach Deutsch, von den höher literalisierten Erwachsenen gilt das für 46,2 Prozent.

Tabelle 4: Schulnoten in verschiedenen Fächern nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
Deutsch									
sehr gut/gut	1,9	14,6	18,8	27,9	51,7	42,7	16,9	46,2	sig.
befriedigend/ausreichend	22,6	42,9	49,2	56,1	44,0	46,8	46,3	46,8	n.s.
mangelhaft/ungenügend	8,8	2,6	3,4	1,0	0,2	0,7	3,4	0,4	sig.
hatte dieses Fach nicht	62,2	30,3	23,6	11,0	2,5	7,1	27,1	4,5	sig.
keine Angabe	4,5	9,6	5,1	3,9	1,6	2,6	6,3	2,1	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Mathematik									
sehr gut/gut	25,3	26,7	34,6	39,0	48,2	44,4	32,0	46,1	sig.
befriedigend/ausreichend	58,4	56,5	51,9	52,8	46,7	48,8	53,5	48,1	n.s.
mangelhaft/ungenügend	10,1	6,7	7,8	4,3	3,2	4,0	7,6	3,5	sig.
hatte dieses Fach nicht	0,9	0,9	0,9	0,9	0,5	0,6	0,9	0,6	n.s.
keine Angabe	5,4	9,2	4,8	3,1	1,3	2,2	6,1	1,7	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
erste Fremdsprache									
sehr gut/gut	12,8	15,6	27,1	32,3	46,5	40,8	23,3	43,2	sig.
befriedigend/ausreichend	24,8	34,7	34,9	48,7	46,6	45,6	34,4	47,1	sig.
mangelhaft/ungenügend	6,9	7,0	7,9	5,2	2,3	3,5	7,6	2,9	sig.
hatte dieses Fach nicht	52,1	32,8	24,5	10,5	3,3	7,7	28,0	5,0	sig.
keine Angabe	3,4	9,9	5,6	3,3	1,3	2,4	6,7	1,8	sig.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.174$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (χ^2 -Test).

Beim Fach Mathematik und der ersten Fremdsprache zeigen sich hinsichtlich der Noten etwas geringere Unterschiede als beim Fach Deutsch. Bei der ersten Fremdsprache ist auffällig, dass gering literalisierte Erwachsene häufiger keine Fremdsprache erlernen (28,0%) als Erwachsene mit höheren literalen Fähigkeiten (5,0%). Es ist zu vermuten, dass gering literalisierte Erwachsene häufiger Schulformen besucht haben, in denen Fremdsprachunterricht eine untergeordnete Rolle spielt, oder dass sie die Schule frühzeitig verlassen haben.

3 Non-formale Weiterbildung und Literalität

Die Teilnahme an Weiterbildung wurde sowohl in LEO 2010 (Bilger 2012) als auch in LEO 2018 mithilfe des Instruments erfasst, das aktuell in der Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* eingesetzt wird (zuletzt BMBF 2019).² Das Weiterbildungsverhalten in Deutschland wurde von 1979 bis 2007 mit dem *Berichtssystem Weiterbildung* (BSW) nach dem Verständnis des deutschen Bildungsrates³ erfasst (zuletzt Rosenblatt und Bilger 2008). Zugunsten der Sicherung internationaler Vergleichsmöglichkeiten wurde das BSW im Jahr 2007 in den *Adult Education Survey* (AES) überführt und erfasst seither auf der konzeptionellen Grundlage der *Classification of Learning Activities* (CLA; Eurostat 2016; Eurostat 2006) unter anderem die non-formale Weiterbildung (Bilger et al. 2013, S. 18–19), die analog auch in LEO 2018 erfasst wurde. Zu den *non-formalen Weiterbildungsaktivitäten* werden solche Aktivitäten gezählt, die nicht als formale oder reguläre Bildungsaktivität⁴ klassifiziert werden, aber dennoch in ein organisiertes Lehr-/Lernarrangement im Sinne einer Lehrenden-Lernenden-Beziehung eingebettet sind. Eine persönliche Anwesenheit von Lehrenden und Teilnehmenden am selben Ort ist hierbei nicht erforderlich.

Dieser Abschnitt geht der Frage nach, ob sich das Weiterbildungsverhalten 18- bis 64-jähriger Erwachsener anhand ihrer Lese- und Schreibkompetenz unterscheiden lässt. Zentrales Augenmerk kommt dabei der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zu.

2 Entsprechend kann hier ein Vergleich zwischen den beiden LEO-Studien vorgenommen werden. Ein direkter Vergleich zur BMBF-Studie *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* nach dem Konzept des *Adult Education Survey* (AES 2018) kann aufgrund der leicht verschiedenen Stichprobenanlagen und der verschiedenen Maßnahmen zur Erhöhung der Beteiligung an der jeweiligen Befragung (z. B. Incentives und Übersetzungshilfe) jedoch nicht vorgenommen werden.

3 Weiterbildung ist demnach „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...]. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet [...]. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).

4 Zu den *formalen* oder *regulären Bildungsaktivitäten* zählen alle, die (theoretisch) mit einem Abschluss enden, der staatlich geregelt bzw. anerkannt ist, und die im jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen, für Deutschland also im DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen), verortet bzw. anerkannt sind und die eine Mindestdauer von sechs Monaten umfassen.

3.1 Teilnahme an non-formaler Weiterbildung

Für die Erfassung der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung wird zunächst ein Spektrum definiert, das folgende vier Formen umfasst:

1. Kurse oder Lehrgänge in der Arbeitszeit oder der Freizeit,
2. kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen, also Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops,
3. Schulungen am Arbeitsplatz (z. B. geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, Kolleg*innen, durch Trainer*innen oder Teletutor*innen) und
4. Privatunterricht in der Freizeit (z. B. Fahrstunden für den Führerschein, Trainer*innenstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfestunden).

Sinn des definierten Fragenspektrums ist es, die Befragungspersonen an das Thema heranzuführen, um die in den vergangenen zwölf Monaten besuchten Weiterbildungsaktivitäten möglichst umfassend in Erfahrung zu bringen. Personen, die in den letzten zwölf Monaten vor dem jeweiligen Interview wenigstens eine Aktivität aus diesen vier Formen von Weiterbildung wahrnahmen, gelten als *Teilnehmende an Weiterbildung*.

Gering literalisierte Erwachsene unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Weiterbildungsbeteiligung deutlich von höher literalisierten Erwachsenen. Im Jahr 2018 haben unter den gering literalisierten Erwachsenen 28,1 Prozent und unter den höher literalisierten Erwachsenen 49,5 Prozent wenigstens eine Weiterbildungsaktivität wahrgenommen (Tabelle 5). In der getrennten Betrachtung nach Alpha-Levels wird deutlich, dass mit zunehmender Literalität die Quote der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung ansteigt. Der für den Alpha-Level 1 angegebene Wert fällt per Augenschein aus dieser Reihe. Allerdings ist die dahinterstehende Grundgesamtheit sehr klein und umfasst einen großen Anteil von Menschen mit einer anderen Herkunftssprache (siehe Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen: Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit, in diesem Band).

Seit dem Jahr 2010 ist die Beteiligung an Weiterbildung in der Bevölkerung von 42,4 Prozent auf 46,9 Prozent angestiegen. Die Beteiligungsrate unter gering literalisierten Erwachsenen ist dagegen nur um etwa zwei Prozentpunkte angestiegen und liegt im Jahr 2018 bei 28,1 Prozent (2010: 26,0%). Ein Erklärungsansatz für diese unterdurchschnittliche Entwicklung ist, dass gering literalisierte Erwachsene nicht im vollen Umfang am Anstieg der betrieblichen Weiterbildung teilhaben (BMBF 2019). Gering literalisierte Erwachsene sind häufiger von Erwerbslosigkeit betroffen und arbeiten auch häufiger in Branchen mit einem geringeren Angebot an betrieblicher Weiterbildung (siehe Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band). Die Ergebnisse hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung gering literalisierter Erwachsener bestätigen damit die Ergebnisse anderer Kompetenzstudien: Auch in PIAAC (Grotlüschen et al. 2016) oder dem Nationalen Bildungspanel (NEPS, Kleintert 2014) zeigt sich ein Zusammenhang zwischen gemessenen Kompetenzen und der Weiterbildungsbeteiligung.

Im Jahr 2018 nahmen die Teilnehmenden durchschnittlich zwei Weiterbildungsaktivitäten wahr (Tabelle 6). Der Durchschnittwert der wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten steigt mit zunehmendem Literalitätsniveau. Gering literali-

Tabelle 5: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

		$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	sig.
LEO 2018										
	ja	48,0	26,0	27,4	36,9	53,3	46,9	28,1	49,5	sig.
	nein	52,0	74,0	72,6	63,1	46,7	53,1	71,9	50,5	sig.
LEO 2010										
	ja	20,1	23,3	27,4	37,7	48,5	42,4	26,0	45,2	sig.
	nein	79,9	76,7	72,6	62,3	51,5	57,6	74,0	54,8	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), LEO 2018: n = 7.192; LEO 2010: n = 7.035; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Tabelle 6: Durchschnittlich wahrgenommene Weiterbildungsaktivitäten in den letzten zwölf Monaten unter allen Erwachsenen und unter Teilnehmenden an Weiterbildung (Mittelwerte) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität bzw. leo. – Level-One Studie 2010.)

		$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
LEO 2018										
	alle Erwachsene	0,5	0,4	0,5	0,7	1,1	0,9	0,5	1,0	sig.
	Teilnehmende	1,0	1,6	1,7	2,0	2,1	2,1	1,6	2,1	sig.
LEO 2010										
	alle Erwachsene	0,2	0,4	0,5	0,8	1,1	0,9	0,5	1,0	sig.
	Teilnehmende	1,2	1,6	1,9	1,9	2,1	2,0	1,8	2,1	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligten, LEO 2018: n = 3.361; LEO 2010: n = 7.035; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

sierte Erwachsene nehmen, sofern sie an Weiterbildung teilnehmen, durchschnittlich weniger Weiterbildungsaktivitäten wahr als höher literalisierte Erwachsene (durchschnittlich 1,6 bzw. 2,1 Aktivitäten).

Gegenüber dem Jahr 2010 zeigen sich unter den Teilnehmenden an Weiterbildung kaum Veränderungen. Nach wie vor gilt, dass die Gruppe der Teilnehmenden

unter den gering literalisierten Erwachsenen durchschnittlich weniger Weiterbildungsaktivitäten im Verlauf von zwölf Monaten wahrnimmt, als dies unter der relativ größeren Gruppe der höher literalisierten Teilnehmenden der Fall ist. Bezüglich der Weiterbildung sind gering literalisierte Erwachsene entsprechend in doppelter Weise benachteiligt: Sie sind seltener Teilnehmende an Weiterbildung, und wenn sie sich beteiligen, nehmen sie durchschnittlich weniger Weiterbildungsaktivitäten wahr als die höher literalisierten Erwachsenen.

In LEO 2018 wurde ausschließlich die in den letzten zwölf Monaten jeweils *zuletzt* wahrgenommene Weiterbildungsaktivität näher beschrieben. In LEO 2010 bzw. in dem Trägerprojekt AES 2010 wurden dagegen detaillierte Informationen für bis zu zwei bzw. für bis zu vier *zufällig* ausgewählte Weiterbildungsaktivitäten je Teilnehmenden erhoben. Auch wegen möglicher Verzerrungen durch saisonale oder Erinnerungseffekte (*recall effect*) ist ein direkter Vergleich nicht möglich. Die Darstellung der nachfolgenden Ergebnisse erfolgt daher ausschließlich für LEO 2018.

Durchschnittlich umfassten die zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten unter gering literalisierten Erwachsenen einen längeren Zeitraum als unter höher literalisierten Erwachsenen. Bei den gering literalisierten Erwachsenen dauerten immerhin 36,8 Prozent der zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten mehrere Monate an, unter höher literalisierten Erwachsenen liegt der Vergleichswert bei 13,1 Prozent.

Tabelle 7: Dauer der zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringerer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
einige Stunden bis einen Tag	1,4	18,5	41,9	41,1	42,5	41,5	32,2	42,2	sig.
mehrere Tage	9,9	18,2	19,0	31,6	32,4	31,2	17,9	32,3	sig.
mehrere Wochen	1,7	9,0	5,4	6,2	8,0	7,6	6,0	7,7	n.s.
mehrere Monate	83,2	41,5	28,5	15,7	12,5	14,8	36,8	13,1	sig.
keine Angabe	3,8	12,8	5,3	5,5	4,6	4,9	7,1	4,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 8 vergleicht gering und höher literalisierte Erwachsene hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes in Unterrichtsstunden für die jeweils in den letzten zwölf Monaten zuletzt wahrgenommene Weiterbildungsaktivität. Die durchschnittlich aufgewendete Zeit liegt bei gering literalisierten Erwachsenen über der der Vergleichsgruppe. Das gilt sowohl bezogen auf die Teilnehmenden als auch alle 18- bis 64-Jährigen. In-

sofern zeigt sich sowohl unter allen Erwachsenen als auch in der kleineren Gruppe der Teilnehmenden jeweils ein deutlicher Unterschied zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen.

Tabelle 8: Durchschnittlich aufgewendete Zeit für die zuletzt wahrgenommene Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Mittelwerte in Stunden) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
alle 18- bis 64-jährigen	135,2	53,8	26,2	25,0	28,6	29,2	39,7	27,8	sig.
Teilnehmende an non-formaler Weiter- bildung	317,8	219,8	103,3	71,7	55,7	65,0	152,2	58,4	sig.

Basis: a) Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; b) Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligten, $n = 3.047$, kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Setzt man die Weiterbildungsbeteiligung sowie die Anzahl durchschnittlich wahrgenommener Aktivitäten und der aufgewendeten Unterrichtszeit in Beziehung, fällt auf, dass gering literalisierte Erwachsene sich deutlich weniger an Weiterbildung beteiligen, und wenn sie sich beteiligen, weniger Aktivitäten wahrnehmen als die Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen (s. o.). Sofern aber gering literalisierte Erwachsene an Weiterbildung teilnehmen, wenden sie dafür durchschnittlich mehr Zeit in Unterrichtsstunden über einen längeren Zeitraum auf, als dies unter höher literalisierten Erwachsenen der Fall ist. Hier lässt sich von einer Umkehrung des Matthäus-Effekts (Krejčík und Grotlůščen im Erscheinen) sprechen, der sich auch auf Basis von PIAAC-Daten zeigen lässt (Grotlůščen et al. 2016). Es ist davon auszugehen, dass unter den Weiterbildungsaktivitäten gering literalisierter Erwachsener überdurchschnittlich häufig Aktivitäten der Alphabetisierung, Integration oder Umschulung zu finden sind.

3.2 Themen von Weiterbildung

Im Rahmen der Erhebung zu LEO 2018 wurden gemeinsam mit der Frage nach einer Teilnahme an verschiedenen Formen non-formaler Weiterbildung die Themen für bis zu zwölf Aktivitäten erfasst. Die offenen Nennungen wurden, wie auch in LEO 2010, nach der *International Classification of Education* (ISCED) vercodet (UNESCO-UIS 1997; UNESCO-UIS 2014). Obgleich die ISCED entwickelt wurde, um Ausbildungsberufe in quantitativen Erhebungen länderübergreifend vergleichen

zu können⁵, wurde sie in LEO für die Klassifizierung der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten herangezogen.⁶

3.2.1 Lernfelder der Weiterbildungsaktivitäten unter gering literalisierten Erwachsenen

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede zwischen den in den letzten zwölf Monaten realisierten und den gewünschten Themen vor allem unter Personen mit geringer Literalität aufzeigen lassen.

Unter den Weiterbildungsaktivitäten, die in den letzten zwölf Monaten von Personen mit geringer Literalität wahrgenommen wurden, sind vier der insgesamt fünf Lernfelder in einer ähnlichen Größenordnung belegt (Tabelle 9), wobei die Nennungen am häufigsten den beiden Lernfeldern „Sprachen, Kultur, Politik“ (24,0 %) und „Gesundheit und Sport“ (23,6 %) zugeordnet wurden. Darauf folgen die beiden Lernfelder „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (22,7 %) und „Natur, Technik, Computer“ (19,9 %). Das Lernfeld „Pädagogik und Sozialkompetenz“ wird dagegen mit 6,1 Prozent vergleichsweise selten von gering literalisierten Erwachsenen belegt. Im Vergleich zu den höher literalisierten Erwachsenen zeigen sich nur geringe Unterschiede. Eine Ausnahme ist jedoch das Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“. Der Anteilswert der zuletzt besuchten Weiterbildungsaktivitäten unter gering literalisierten Erwachsenen liegt in diesem Lernfeld etwa doppelt so hoch (24,0 %) wie unter höher literalisierten Erwachsenen (11,8 %). In diesem Lernfeld sind unter anderem Sprach- und Grundbildungskurse enthalten.

Zu den Sprachkursen, Integrationskurse eingeschlossen, lassen sich dabei 21,9 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten von gering literalisierten Erwachsenen zählen (nicht tabelliert). Zu den Angeboten aus der Grundbildung, wie etwa dem „klassischen“ Alphabetisierungskurs, zählen nur 1,6 Prozent der Aktivitäten. Grundbildungsangebote werden von gering literalisierten Erwachsenen demzufolge nur in geringem Umfang nachgefragt. Viele gering literalisierte Erwachsene mit einer anderen Herkunftssprache erlernen aber in Integrationskursen Lesen und Schreiben im Deutschen (siehe Lisanne Heilmann und Anke Grotluschen: Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit, in diesem Band). Die Teilnahme an einem Integrationskurs kann auch den großen zeitlichen Umfang der von gering literalisierten Erwachsenen besuchten Weiterbildungsaktivitäten erklären.

5 Mit „Ausbildungsberufen“ sind dabei im AES formale Bildungsaktivitäten gemeint, die nicht im allgemeinbildenden schulischen Kontext stattfinden. Die ISCED umfasst zwei getrennte Klassifikationssysteme: a) *Levels* und b) *Fields*. Die ISCED-Fields werden, übertragen ins Deutsche, als „Ausbildungsfelder“ bezeichnet (DESTATIS 2016). Im deutschen AES erfolgt die Klassifikation der Themenbereiche oder -gebiete auf Ebene des höchsten Detaillierungsgrads der ISCED-Fields, der sogenannten „detaillierten Felder“ (3. Ebene). Die detaillierten Felder können auf der nächsten Aggregationsstufe in vorgegebener Form zu den sogenannten „engen Feldern“ (2. Ebene) zusammengefasst werden und diese wiederum auf der nächsten Aggregationsstufe in vorgegebener Weise zu den sogenannten „breiten Feldern“ (1. Ebene, genauer s. UNESCO-UIS 2014).

6 Für eine geeignete Darstellung der Weiterbildungsaktivitäten entwickelte Kantar eine modifizierte Zusammenfassung der detaillierten Ausbildungsfelder der ISCED, die sogenannte Klassifikation 5–25, die für LEO 2010 auf Basis der ISCED-Fields 1997 angewendet wurde. Für LEO 2018 wurde erstmals die zuletzt revidierte Fassung, die ISCED-Fields 2013 (UNESCO-UIS 2014), angewendet. Folglich wurde die Klassifikation 5–25 für die Ergebnisdarstellung durch die Klassifikation 5–26 ersetzt (Bilger und Thümmel 2017, S. 225–233).

Tabelle 9: Weiterbildungsaktivitäten nach Lernfeldern und Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)
(Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
1: Sprachen, Kultur, Politik	88,1	30,9	16,2	11,0	11,9	12,5	24,0	11,8	sig.
2: Pädagogik und Sozialkompetenz	0,1	3,6	7,6	6,5	10,0	9,3	6,1	9,5	n.s.
3: Gesundheit und Sport	0,0	16,0	28,2	22,8	20,2	20,8	23,6	20,6	n.s.
4: Wirtschaft, Arbeit, Recht	3,3	26,2	23,0	26,3	29,7	28,8	22,7	29,1	n.s.
5: Natur, Technik, Computer	8,4	21,6	20,3	25,7	21,6	22,1	19,9	22,3	n.s.
nicht oder nur einstellig klassifizierbar	0,0	1,6	4,8	7,7	6,5	6,5	3,6	6,7	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Weiterbildungsaktivitäten Deutsch sprechender Erwachsener in den letzten zwölf Monaten (18–64 Jahre), LEO 2018: n = 6.180; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

3.2.2 Themenwünsche gering literalisierter Erwachsener

In LEO 2018 wurden nicht nur die Themen der in der letzten zwölf Monaten wahrgenommenen Aktivitäten erfasst, sondern zudem folgende hypothetische Frage erfragt: „Wenn Sie heute eine (weitere) Weiterbildungsaktivität beginnen würden: Zu welchem Thema würden Sie gerne an einer Weiterbildung teilnehmen?“ Eine Mehrheit der Befragten gab hier einen Wunsch an und offenbarte so einen bisher nicht erfüllten Bedarf an Weiterbildung. In den offen genannten Antworten ergab sich eine große Zahl verschiedener Weiterbildungswünsche gering literalisierter Erwachsener. Auch in dieser Gruppe besteht also ein Interesse an thematisch sehr diversen Weiterbildungsaktivitäten. Die gewünschten Formate reichen von Computerkursen, Deutsch- und Sprachkursen über Erste-Hilfe-Kurse bis hin zu Kursen über Gartenbau oder Buchhaltung. Diese Wünsche bieten auch einen Blick in den Alltag der gering literalisierten Erwachsenen und die damit verbundenen Herausforderungen. Abbildung 1 zeigt die genannten Wünsche der gering literalisierten Erwachsenen in zusammengefasster Form als Wortwolke. Die Größe der Darstellung des jeweiligen Wortes gibt Aufschluss über die Häufigkeit der Nennung. Dem Bereich Computerkurse zuordenbare Weiterbildungswünsche wurden demzufolge von gering literalisierten Erwachsenen häufiger genannt als etwa Fotografie.



Abbildung 1: Weiterbildungswünsche gering literalisierter Erwachsener (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität)

3.3 Weiterbildungsangebote im Betrieb

Erwerbstätige Erwachsene wurden gefragt, ob es Grundbildungsangebote in dem Betrieb gibt, in dem sie arbeiten. Gering und höher literalisierte Erwachsene geben dies zu 11,6 bzw. 15,8 Prozent an (Tabelle 10). Es gibt also eine nennenswerte Zahl an Unternehmen, die Weiterbildungen auf einem grundlegenden Niveau zur Qualifizierung der Arbeitnehmer*innen anbieten. Andererseits werden bei einer deutlichen Mehrheit der erwerbstätigen Erwachsenen solche Grundbildungsangebote im Betrieb nicht angeboten, oder sie werden von den Beschäftigten – auch den gering literalisierten Beschäftigten – nicht bemerkt.

Unternehmensbefragungen zeigen, dass Unternehmen mit gering qualifizierten Beschäftigten einen steigenden Bedarf an arbeitsplatzorientierten Grundbildungsangeboten sehen und dass die Zahl der betrieblichen Weiterbildungsangebote für gering qualifizierte Beschäftigte ansteigt (Schöpfer-Grabe und Vahlhaus 2019). Diese Angebote umfassen zu einem kleinen, aber steigenden Anteil auch Angebote der Grundbildung, wie die Vermittlung von grundlegenden EDV-Kenntnissen oder die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten für Personen mit und ohne deutsche Herkunftssprache.

Tabelle 10: Grundbildungskurse im Betrieb nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
ja	9,5	8,2	12,8	13,7	16,5	15,4	11,6	15,8	n.s.
nein	84,5	88,5	84,7	85,3	81,9	82,9	85,6	82,6	n.s.
keine Angabe	6,0	3,2	2,4	1,0	1,7	1,6	2,8	1,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende, erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), LEO 2018: n = 4.751; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 11: Umsetzung von Weiterbildungsempfehlungen von Vorgesetzten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
ja	83,2	57,0	59,3	62,7	67,6	65,8	59,7	66,5	sig.
nein	16,6	36,6	35,3	31,4	27,4	28,9	34,8	28,3	sig.
keine Angabe	0,3	6,4	5,4	5,9	5,0	5,3	5,5	5,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende, erwerbstätige Erwachsene (18–64 Jahre), LEO 2018: n = 4.751; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Tabelle 12: Betriebliche Weiterbildungsveranlassung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
auf betriebliche Anordnung teilgenommen	6,4	31,6	39,1	45,4	35,2	36,8	34,2	37,0	n.s.
auf Vorschlag von Vorgesetzten teilgenommen	15,8	7,5	12,6	12,9	13,9	13,5	11,5	13,7	n.s.
die Teilnahme ging von Ihnen selbst aus	66,0	49,9	44,8	38,7	49,0	47,3	48,1	47,2	n.s.
keine Angabe	11,9	11,0	3,4	3,0	1,9	2,4	6,2	2,1	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, n = 3.047; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Die erwerbstätigen Erwachsenen wurden außerdem gefragt, ob sie einer Weiterbildungsempfehlung des*der Vorgesetzten folgen würden (Tabelle 11). Sowohl eine Mehrheit der gering literalisierten Erwerbstätigen (59,7 Prozent) als auch eine Mehrheit der höher literalisierten Erwerbstätigen (66,5 Prozent) würden einer solchen Empfehlung folgen. Die Mehrheit der erwerbstätigen Befragten ist also prinzipiell dazu bereit, sich im Rahmen ihrer Beschäftigung fortzubilden.

Bei der Veranlassung für die letzte Weiterbildungsaktivität unterscheiden sich die Vergleichsgruppen kaum (Tabelle 12). Am häufigsten wird genannt, dass die Teilnahme von den Befragten selbst ausging (48,1 zu 47,2%), gefolgt von der betrieblichen Anordnung (34,2 zu 37,0%).

3.4 Barrieren und Gründe der Teilnahme an Weiterbildung

3.4.1 Berufliche und private Gründe

Für die jeweils zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten wurde erfragt, ob die Teilnahme hauptsächlich aus beruflichen oder privaten Gründen erfolgte (Tabelle 13). Zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen zeigen sich deutliche Unterschiede. Höher literalisierte Erwachsene geben häufiger berufliche Gründe an (78,8%) als gering literalisierte Erwachsene (63,0%). Da gering literalisierte Erwachsene häufiger nicht erwerbstätig sind, ist ein solcher Unterschied hier erwartungskonform. Damit korrespondiert zudem das Ergebnis, dass Sprach- und Integrationskurse – die eher nicht beruflich motiviert sein dürften – häufiger von gering literalisierten Erwachsenen mit einer anderen Herkunftssprache wahrgenommen werden.

Tabelle 13: Berufliche oder private Gründe der Beteiligung an der zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
aus beruflichen Gründen	32,0	63,6	66,8	80,2	78,5	77,6	63,0	78,8	sig.
aus privaten Gründen	68,0	34,2	30,6	18,0	20,6	21,2	34,7	20,1	sig.
keine Angabe	0,0	2,2	2,6	1,8	0,9	1,2	2,3	1,1	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

3.4.2 Teilnahmegründe

Unter den Teilnehmenden an non-formaler Weiterbildung wurden im Rahmen einer Mehrfachnennungsfrage die Gründe der Teilnahme an der Weiterbildungsaktivität erfasst, die sie innerhalb der letzten zwölf Monate zuletzt wahrgenommen haben.

Vorgegeben wurden insgesamt 13 Statements sowie eine Kategorie „andere Gründe“. Die am häufigsten genannten Gründe (Tabelle 14) beziehen sich auf eine bessere Ausübung der beruflichen Tätigkeiten (61,9%), Wissens- oder Fähigkeitserweiterung zu einem interessanten Thema (39,5%), Kenntniserwerb für den Alltag (36,9%), Verbesserung der beruflichen Chancen (32,9%) und die verpflichtende Teilnahme (24,0%).

Tabelle 14: Gründe der Beteiligung an der in den letzten zwölf Monaten zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen, nicht alle Antwortmöglichkeiten tabelliert)⁷ (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
... um meine berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können	57,6	52,0	58,6	60,2	62,7	61,9	56,9	62,3	n.s.
... um meine beruflichen Chancen zu verbessern	53,3	48,2	30,7	36,3	31,8	32,9	37,4	32,5	n.s.
... um Kenntnisse/Fähigkeiten zu erwerben, die ich im Alltag nutzen kann	47,1	41,4	33,9	37,1	36,9	36,9	36,9	36,9	n.s.
... weil ich zur Teilnahme verpflichtet war	72,5	34,5	22,2	27,8	22,7	24,0	29,7	23,6	sig.
... um meine Aussichten auf einen Arbeitsplatz oder eine neue Stelle zu verbessern	57,8	30,9	16,9	12,1	11,1	12,2	24,1	11,3	sig.
... um mein Wissen/ meine Fähigkeiten zu einem Thema zu erweitern, das mich interessiert	20,4	24,8	22,3	32,5	42,5	39,5	22,8	40,8	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Betrachtet man die Teilnahmegründe nach Literalitätsniveau, zeigt sich, dass höher literalisierte Teilnehmende dieselben Teilnahmegründe nennen; sie tun dies zudem in derselben Reihenfolge. Die Gründe einer besseren Ausübung der beruflichen Tätigkeiten (56,9%), des Kenntniserwerbs für den Alltag (36,9%) und zur Verbesserung der beruflichen Chancen (37,4%) werden auch unter Teilnehmenden mit geringer Literalität am häufigsten genannt, nicht aber das Statement zur Wissens- oder

7 Die nicht aufgeführten Teilnahmegründe sind: „um meinen Arbeitsplatz zu sichern“, „um mich selbstständig zu machen“, „wegen organisatorischer bzw. technischer Veränderungen bei der Arbeit“, „um ein Zertifikat/einen Prüfungsabschluss zu erwerben“, „um Leute kennenzulernen und Spaß zu haben“, „um zu erfahren, wie ich gesünder leben kann“, „um eine ehrenamtliche Tätigkeit besser ausüben zu können“, „andere Gründe“, „nichts davon“.

Fähigkeitserweiterung zu einem interessanten Thema (22,8%). Letzteres wird deutlich häufiger von höher literalisierten Teilnehmenden genannt (40,8%, Differenz: 18 Prozentpunkte). Viertwichtigster Teilnahmegrund gering literalisierter Erwachsener ist die verpflichtende Teilnahme (29,7%), gefolgt von der Verbesserung der Aussichten, einen Arbeitsplatz oder eine neue Stelle zu finden (24,1%). Dieser Grund zur Teilnahme wird nur von 11,3 Prozent der höher literalisierten Teilnehmenden genannt. Hinter diesem unterschiedlichen Antwortverhalten steht die schlechtere Position, in der sich gering literalisierte Erwachsene auf dem Arbeitsmarkt befinden (siehe Christopher Stammer: Literalität und Arbeit, in diesem Band), sowie der Druck, der bei der Suche nach einem Arbeitsplatz zu erwarten ist.

3.4.3 Gründe der Nichtteilnahme

Tabelle 15 zeigt eine Auswahl der insgesamt 16 zur Auswahl stehenden Gründe der Nichtteilnahme. Bei den drei am häufigsten genannten Gründen der Nichtteilnahme geben beide Gruppen dieselben Gründe an, und zwar a) zeitlicher Engpass aufgrund familiärer Verpflichtungen, b) zeitlicher Engpass aufgrund beruflicher Termine und c) sonstige persönliche Gründe.

Hinsichtlich der Häufigkeit der Nennungen der Gründe der Nichtteilnahme ähneln sich beide Gruppen. Unterschiede zeigen sich bei zwei Gründen. Gering literalisierte Erwachsene nennen häufiger (6,3%) als höher literalisierte Erwachsene (1,3%) zu hohe Anforderungen sowie zu geringe Deutschkenntnisse als Hinderungsgrund (6,0 zu 0,6%). Beide dieser Gründe der Nichtteilnahme werden auch von gering literalisierten Erwachsenen eher selten genannt. Gleichwohl sollten sie bei der Bewertung der Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit einer niedrigen Lese- und Schreibkompetenz nicht außer Acht gelassen werden.

Trotz dieser vergleichsweise detaillierten Erfassung von Gründen der Nichtteilnahme stellt sich die Frage, welche Gründe in der Kategorie „sonstige persönliche Gründe“ bzw. „nichts davon“ von den Befragten subsumiert werden. Die weniger differenzierte Erfassung der Nichtteilnahmegründe in PIAAC zeigt, dass die Kategorie „andere Gründe“ von Befragten auf den PIAAC-Levels 1 und darunter deutlich häufiger gewählt wurde als von Personen auf den Levels 4 und 5 (Grotlüschen et al. 2016). Schiersmann (2006) zeigt, dass gering qualifizierte Erwachsene überdurchschnittlich häufig „fehlenden Nutzen“ als Hinderungsgrund angeben. Bei der Interpretation von Gründen der (Nicht-)Teilnahme an non-formaler Weiterbildung ist daher zu beachten, dass der individuelle Nutzen von Weiterbildung ungleich über gesellschaftliche Gruppen verteilt ist, sei es, weil die Anforderungen und Aufstiegsmöglichkeiten in bestimmten Berufsgruppen eher gering sind oder Maßnahmen während der Erwerbslosigkeit als nicht hilfreich erfahren werden.

Tabelle 15: Gründe der Nichtbeteiligung an Weiterbildung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen, nicht alle Antwortmöglichkeiten tabelliert)⁸ (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
nichts davon	43,7	27,5	16,8	20,0	25,1	23,2	20,9	23,6	n.s.
Meine beruflichen Termine haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen.	21,2	14,3	17,7	18,9	19,2	18,7	16,8	19,1	n.s.
Meine familiären Verpflichtungen haben mir für Weiterbildung keine Zeit gelassen.	0,5	13,6	18,0	19,7	21,7	20,3	16,1	21,1	n.s.
sonstige persönliche Gründe	14,4	16,6	14,2	14,7	18,5	17,0	14,9	17,4	n.s.
Es gab keine geeigneten Bildungs- oder Weiterbildungsangebote.	8,4	11,8	13,3	13,2	10,0	11,2	12,7	10,9	n.s.
In meinem Alter lohnt sich Aus- oder Weiterbildung nicht mehr.	5,0	12,1	10,8	7,6	6,6	7,5	11,0	6,9	sig.
Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Aus- oder Weiterbildung zu erfüllen.	4,3	8,5	5,5	2,6	0,8	2,1	6,3	1,3	sig.
Meine Deutschkenntnisse reichen nicht aus.	3,0	8,4	5,2	1,5	0,3	1,5	6,0	0,6	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich in den letzten zwölf Monaten nicht an Weiterbildung beteiligten, LEO 2018: n = 4.145; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

3.5 Anbieter der Weiterbildung

Am häufigsten wurde die in den letzten zwölf Monaten jeweils zuletzt wahrgenommene non-formale Weiterbildungsaktivität vom Arbeitgeber (54,3%), den Teilnehmenden selbst (12,7%) oder einer Bildungseinrichtung (10,8%), z. B. einer Volkshochschule, organisiert oder beauftragt (Tabelle 16). Dabei zeigen sich Unterschiede bei den Weiterbildungsaktivitäten von gering und höher literalisierten Erwachsenen. Auch Weiterbildungsaktivitäten gering literalisierter Erwachsener wurden am häufigsten vom eigenen Arbeitgeber organisiert oder beauftragt (42,9%). Der Anteils-

8 Die nicht aufgeführten Gründe der Nichtbeteiligung sind: „Ich hatte nicht die Teilnahmevoraussetzungen“, „Es war mir zu teuer“, „Der Arbeitgeber unterstützte meine Weiterbildungsabsichten nicht“, „Es gab keine staatliche Unterstützung für meine Bildungsabsichten“, „Die Entfernung zum Weiterbildungsanbieter war zu groß“, „Ich konnte mich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen“, „Meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht“, „Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Aus- oder Weiterbildung für mich infrage käme“, „Ich hatte keinen Computer- oder Internetzugang“.

wert liegt allerdings auf niedrigerem Niveau als bei höher literalisierten Erwachsenen (55,2%). Dies korrespondiert mit den Unterschieden der Erwerbsquoten beider Gruppen (siehe Christopher Stammer: Literalität und Arbeit, in diesem Band). Ähnliches gilt für selbst organisierte oder beauftragte Weiterbildungsaktivitäten (7,4 zu 13,1%). Weiterbildungsaktivitäten, die von Bildungseinrichtungen organisiert oder beauftragt wurden, spielen im Rahmen der Weiterbildung gering literalisierter Erwachsener eine weitaus größere Rolle als bei den höher literalisierten Erwachsenen (22,3 zu 9,9%). Überdurchschnittlich häufig wurde zudem unter Weiterbildungsaktivitäten gering literalisierter Erwachsener die Organisation oder Beauftragung durch die Arbeitsagentur oder Jobcenter vorgenommen (12,6 zu 1,3%).

Tabelle 16: Verteilung der Aktivitäten nach Organisation/Beauftragung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
Arbeitgeber	2,4	32,8	52,7	60,2	54,2	54,3	42,9	55,2	sig.
Bildungseinrichtung	40,2	21,3	20,2	8,9	10,1	10,8	22,3	9,9	sig.
Arbeitsagentur oder ARGE	34,1	23,9	5,0	3,2	0,9	2,1	12,6	1,3	sig.
ich selbst	3,6	4,3	9,0	11,1	13,5	12,7	7,4	13,1	n.s.
sonstige Person, Stelle oder Einrichtung	15,8	8,5	5,5	5,3	7,6	7,2	7,1	7,2	n.s.
eine andere Firma	3,8	6,0	1,7	3,9	6,4	5,8	3,0	6,0	n.s.
eine Einzelperson	0,0	0,3	1,5	3,2	3,7	3,4	1,1	3,6	n.s.
eine Einrichtung, deren Hauptzweck nicht Bil- dung ist, z. B. Bibliothek, Museen	0,0	0,5	0,6	1,4	1,7	1,6	0,5	1,7	n.s.
keine Angabe	0,0	2,5	3,7	2,7	1,9	2,1	3,1	2,0	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Am häufigsten werden non-formale Weiterbildungsaktivitäten vom eigenen Arbeitgeber durchgeführt (39,8%; Tabelle 17). Hierbei unterscheiden sich die Aktivitäten geringer und höher literalisierter Erwachsener (32,1 zu 40,4%) nicht signifikant. Unterdurchschnittlich häufig werden Weiterbildungsaktivitäten gering literalisierter Erwachsener von einer anderen Firma, wie z. B. einem Hersteller oder Lieferanten, durchgeführt (3,8 zu 11,7%) und überdurchschnittlich häufig von Volkshochschulen (13,1 zu 3,0%).

Tabelle 17: Verteilung der Aktivitäten auf durchführende Anbieter nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, nicht alle Antwortmöglichkeiten tabelliert)⁹ (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
Arbeitgeber	6,2	28,1	37,3	43,9	39,7	39,8	32,1	40,4	n.s.
Volkshochschule	36,7	15,5	9,1	3,7	2,9	3,7	13,1	3,0	sig.
ein kommerzielles Bildungsinstitut, z. B. ein Sprachinstitut	17,1	11,1	7,8	6,1	5,9	6,2	9,6	6,0	n.s.
ein Berufsverband, eine Innung oder eine berufsständische Organisation	0,0	8,5	8,1	3,0	4,5	4,4	7,4	4,2	n.s.
eine selbstständig tätige Einzelperson	0,0	4,2	6,6	7,3	8,6	8,2	5,4	8,4	n.s.
eine andere Einrichtung/ Person	15,7	6,8	2,0	4,9	6,0	5,7	4,5	5,8	n.s.
eine Universität, Hochschule oder Fernuniversität	0,0	5,4	4,0	3,0	4,7	4,4	4,1	4,4	n.s.
eine andere Firma	0,0	1,0	5,4	9,7	12,1	11,1	3,8	11,7	sig.
eine Gewerkschaft bzw. ihre Bildungseinrichtung	15,4	3,7	2,1	1,5	1,3	1,5	3,7	1,3	n.s.
andere	6,7	8,6	13,1	13,4	11,4	11,7	11,2	11,8	n.s.
keine Angabe	2,1	7,0	4,6	3,7	2,8	3,1	5,0	2,9	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

3.6 Bildungsfreistellung und Arbeitgeberfinanzierung

Für die zuletzt besuchte Weiterbildungsaktivität wurde im Rahmen der LEO-Studie 2018 erfragt, ob die Aktivität während der Arbeitszeit oder während einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgte. Die zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten gering literalisierter Erwachsener erfolgen seltener während der Arbeitszeit (38,9 zu 58,0 %; Tabelle 18). Damit korrespondiert, dass die Aktivitäten gering literalisierter Erwachsener häufiger aus hauptsächlich privaten (und nicht be-

9 Nicht gesondert aufgeführt: „ein gemeinnütziger Verein einer Partei oder eine soziale, kulturelle oder politische Initiative“, „ein Wohlfahrtsverband“, „eine Industrie- und Handels- oder Handwerkskammer, eine Arbeitsorganisation“, „eine Einrichtung der Kirchen“, „eine andere Einrichtung der Erwachsenenbildung“, „eine nicht kommerzielle Einrichtung, deren Hauptzweck nicht Bildung ist“.

ruffichen) Gründen erfolgen als die der höher literalisierten Vergleichsgruppe (s. o., Tabelle 13).

Tabelle 18: Art der Freistellung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	sig.
während der Arbeitszeit	8,1	35,4	44,5	56,1	58,4	56,6	38,9	58,0	sig.
bezahlte Freistellung für Bildungszwecke	0,0	1,5	5,8	9,0	7,2	7,3	4,2	7,5	n.s.
nein	47,5	26,0	36,7	26,3	27,8	28,1	34,8	27,5	n.s.
trifft nicht zu, nicht erwerbstätig	44,4	35,3	12,9	8,2	6,3	7,7	21,6	6,6	sig.
keine Angabe	0,0	1,9	0,2	0,4	0,3	0,3	0,6	0,3	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

3.7 Zertifizierung

Mit sinkendem Literalitätsniveau wurden in den zuletzt von den Teilnehmenden besuchten Weiterbildungsaktivitäten häufiger Prüfungen abgelegt (Tabelle 19). Unter den Aktivitäten gering literalisierter Erwachsener liegt der Anteilswert bei 46,2 Prozent und unter den höher literalisierten Erwachsenen bei 26,9 Prozent.

Tabelle 19: In Weiterbildungsaktivitäten abgelegte Prüfungen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	sig.
ja	70,8	56,3	38,4	31,4	26,0	28,3	46,2	26,9	sig.
nein	29,2	41,4	60,6	67,7	73,6	71,1	52,6	72,6	sig.
keine Angabe	0,0	2,3	1,0	0,9	0,4	0,6	1,2	0,5	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

Die Gesamtgruppe der Teilnehmenden erhielt für die zuletzt besuchten Weiterbildungsaktivitäten in 38,8 Prozent der Fälle Teilnahmebescheinigungen, in 33,8 Prozent Zertifikate und in 27,0 Prozent weder eine Teilnahmebescheinigung noch ein

Zertifikat (Tabelle 20). Gering literalisierte Erwachsene erhielten häufiger ein Zertifikat (45,3 %) als höher Literalisierte (32,9 %). Dies korrespondiert mit der Tatsache, dass gering literalisierte Erwachsene häufiger Prüfungen ablegten als höher literalisierte Erwachsene.

Leistungsnachweise bzw. Zertifikate können verschiedener Art sein und unterschiedlichen Zwecken dienen. Erhalten gering literalisierte Erwachsene einen solchen Leistungsnachweis, so ist dies mit einem Anteil von 56,8 Prozent häufig ein Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit (höher literalisiert: 34,9 %). Nur selten (1,2 %) ist es ein Herstellerzertifikat. In der Vergleichsgruppe liegt dieser Anteil bei 12,2 Prozent, ein Hinweis auf die höhere Erwerbsquote der höher literalisierten Erwachsenen.

Tabelle 20: Teilnahmebescheinigungen und Leistungsnachweise aus Weiterbildungsaktivitäten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
Teilnahmebescheinigung	39,6	31,0	35,0	40,8	38,8	38,8	34,2	39,2	n.s.
Zeugnis, Zertifikat oder sonstiger Leistungsnachweis	57,0	54,7	39,7	34,4	32,5	33,8	45,3	32,9	sig.
davon:									
<i>Kammerzertifikat</i>	0,0	6,5	23,4	13,9	14,5	14,5	15,4	14,4	n.s.
<i>Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit</i>	69,8	63,5	51,2	43,3	33,0	37,0	56,8	34,9	sig.
<i>Herstellerzertifikat</i>	0,0	0,0	2,1	7,3	13,3	11,1	1,2	12,2	sig.
<i>sonstiger Leistungsnachweis</i>	20,7	23,9	16,7	20,6	22,5	22,0	19,8	22,2	n.s.
<i>Sonstiges</i>	0,0	6,1	5,7	11,4	15,2	13,6	5,4	14,5	sig.
<i>keine Angabe</i>	9,5	0,0	0,9	3,5	1,5	1,8	1,4	1,9	n.s.
nein	3,5	14,3	25,0	24,1	28,2	27,0	20,3	27,5	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,2	0,8	0,4	0,4	0,2	0,5	n.s.
Summe (ohne grau hinterlegte Zeilen)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben, $n = 3.047$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Gering literalisierte Erwachsene nehmen häufiger (80,0 %) als höher literalisierte Erwachsene (58,9 %) an Weiterbildungsaktivitäten teil, bei denen das erworbene Zeug-

nis, Zertifikat oder der Leistungsnachweis für bestimmte Tätigkeiten vorausgesetzt wird (Tabelle 21). In den meisten Fällen basiert die Verpflichtung auf einer gesetzlichen Regelung. In anderen Fällen ergeht die Verpflichtung durch den Arbeitgeber oder durch andere – nicht spezifizierte – Institutionen.

Tabelle 21: Zeugnis, Zertifikat oder Leistungsnachweis als (verpflichtende) Voraussetzung für eine Tätigkeit (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	sig.
ja, gesetzlich verlangt	75,3	46,4	44,2	38,9	28,0	31,8	48,4	30,0	n.s.
ja, vom Arbeitgeber verlangt	3,1	16,7	28,4	24,8	23,1	23,3	22,2	23,4	n.s.
ja, von einer anderen Institution verlangt	7,3	22,4	2,5	4,5	5,7	5,9	9,4	5,5	sig.
nein	14,4	14,5	24,7	30,6	42,1	38,1	19,9	40,0	sig.
keine Angabe	0,0	0,0	0,1	1,2	1,1	1,0	0,1	1,1	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die sich an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten beteiligt haben und ein Zeugnis erhalten haben, $n = 909$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten.

4 Fazit: Geringe Literalität geht weiterhin mit geringer Weiterbildungsteilnahme einher

Die Ergebnisse der LEO-Studie 2018 zeigen hinsichtlich der formalen Bildung vergleichbare Ergebnisse wie LEO 2010. Gering literalisierte Erwachsene weisen im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau auf als höher literalisierte Erwachsene. Deutlich häufiger als höher literalisierte Erwachsene haben sie keinen Schulabschluss erreicht. Das gilt ebenso für berufsqualifizierende Abschlüsse. Beide Faktoren tragen zu einem erhöhten Risiko bei, von Erwerbslosigkeit betroffen zu sein.

Der zunächst überraschend wirkend hohe Anteil hoher Schul- und Berufsabschlüsse lässt sich durch verschiedene Faktoren erklären. Ein zentraler Grund ist, dass viele dieser hohen Abschlüsse im Ausland vor einer Migration nach Deutschland erworben wurden, also von Menschen, deren Herkunftssprache nicht die deutsche Sprache ist. Im Kontext von Beschäftigung und Weiterbildung ist bei zukünftigen Analysen zu untersuchen, ob im Ausland erworbene Abschlüsse (auf gleichem Bildungsniveau) anerkannt wurden und wenn nicht, ob Letzteres zu einem Ausschluss von Beschäftigung führt.

Der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und den gemessenen Kompetenzen ist auch aus anderen Studien bekannt – wie etwa PISA

(Müller und Ehmke 2016) und PIAAC (Maehler et al. 2013). Im internationalen Vergleich ist dieser Zusammenhang in Deutschland besonders stark ausgeprägt. Die LEO-Ergebnisse bestätigen diesen Zusammenhang erneut, der bereits in LEO 2010 als Prädiktor für Literalität im Erwachsenenalter diskutiert wurde (Grotlüschen et al. 2012).

Im Hinblick auf die letzten Schulnoten zeigt sich, dass schlechtere Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache mit niedrigeren schriftsprachlichen Fähigkeiten einhergehen. Das gilt insbesondere für die letzten Schulnoten im Fach Deutsch. Unter der Berücksichtigung der Ergebnisse aus LEO 2010 zum Schulerleben können somit Strategien entwickelt werden, um gering literalisierte Erwachsene als Teilnehmende für Grundbildungsangebote zu gewinnen.

Die non-formale Weiterbildung wird in LEO 2018 mit dem Instrument des AES erfasst. Dies erlaubt zum einen den Einsatz von in der Weiterbildungsforschung bewährten Fragen, zum anderen den Vergleich zwischen LEO 2010 und LEO 2018 hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung gering literalisierter Erwachsener. Jedoch ist anzumerken, dass Weiterbildung und lebenslanges Lernen bei der Konzeption quantitativer Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung häufig als Voraussetzung betrachtet werden, um die Wettbewerbsfähigkeit von Ländern und die Beschäftigungsfähigkeit von Individuen zu erhalten (OECD 2016; Desjardins und Rubenson 2013). Dabei besteht die Gefahr, die Nichtteilnahme an Weiterbildung als Versäumnis des Einzelnen zu betrachten, ohne die gesellschaftlichen Bedingungen zu beachten, unter denen sich Menschen gegen die Teilnahme entscheiden oder eine Teilnahme nicht möglich ist. Zudem wird eine standardisierte quantitative Befragung den vielfältigen *individuellen Teilnahmegründen* nur schwer gerecht.

Würde die öffentliche Weiterbildungsfinanzierung daran anschließend allein ökonomisch ausgerichtet, ließe sie erwachsenenbildnerische Ziele wie Mündigkeit, Emanzipation, soziale Integration oder kulturelle Partizipation (Tippelt und von Hippel 2018) in den Hintergrund treten. Beim Transfer der hier dargestellten Ergebnisse in die Praxis sollten daher in erster Linie die Lernenden und deren Interessen im Mittelpunkt stehen und nicht von außen an das Individuum herangetragene Ansprüche wie *Employability* oder Wettbewerbsfähigkeit.

Gering literalisierte Erwachsene beteiligen sich seltener an Weiterbildung als höher literalisierte Erwachsene. Gering literalisierte *Teilnehmende* nehmen zudem durchschnittlich weniger Weiterbildungsaktivitäten wahr. Hinsichtlich der Teilnahmequoten bestätigt sich der hinlänglich diskutierte Matthäus-Effekt. Gleichwohl nehmen sie, sofern sie sich beteiligen, an länger andauernden Weiterbildungsaktivitäten mit höherer Unterrichtszeit teil als höher literalisierte Erwachsene. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich gering literalisierte Erwachsene überdurchschnittlich häufig an Weiterbildungsaktivitäten beteiligen, die inhaltlich im Lernfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ angesiedelt sind. In diesem Lernfeld nehmen gering literalisierte Erwachsene häufig an länger andauernden Sprachkursen teil (siehe Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen: *Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit*, in diesem Band). Unter Berücksichtigung von Sprachkursen für Personen mit nicht deutscher

Herkunftssprache bezieht sich fast ein Viertel der Weiterbildungsaktivitäten auf das Erlernen der deutschen (Schrift-)Sprache. Die Teilnahme an anderen Grundbildungsangeboten ist eher gering. Überdurchschnittlich häufig legen gering literalisierte Erwachsene im Rahmen einer Weiterbildungsaktivität eine Prüfung ab und erhalten dafür einen Leistungsnachweis oder ein Zertifikat. Die Leistungsnachweise oder Zertifikate sind entsprechend häufig gesetzlich, vom Arbeitgeber oder von einer anderen Institution verlangt.

Die Anbieterstruktur der von gering literalisierten Erwachsenen besuchten Weiterbildungen spiegelt die soziale Lage wider, in der sich gering literalisierte Erwachsene überproportional häufig befinden. Weiterbildungen werden seltener vom Arbeitgeber beauftragt, dafür häufiger von Jobcentern oder der Arbeitsagentur. Gering literalisierte Erwachsene besuchen häufiger als höher literalisierte Erwachsene Bildungsangebote der Volkshochschulen, nehmen aber seltener an betrieblicher Weiterbildung teil.

Festzuhalten ist also, dass die Beteiligung an non-formaler Weiterbildung deutlich unter derjenigen der Gesamtbevölkerung liegt und seit 2010 auch nicht merklich angestiegen ist. Die Weiterbildungsaktivitäten von gering literalisierten Erwachsenen dauern im Durchschnitt jedoch länger als die der höher literalisierten Vergleichsgruppe. Dies gilt sowohl für den Zeitraum, über den sich eine Weiterbildung erstreckt, als auch für die Anzahl der aufgewendeten Stunden. Unter Berücksichtigung von Sprachkursen für Personen mit nicht deutscher Herkunftssprache bezieht sich fast ein Viertel der Weiterbildungsaktivitäten auf das Erlernen der deutschen (Schrift-)Sprache. Der größte Teil der Weiterbildungsaktivitäten findet jedoch in anderen Bereichen statt und ähnelt den Aktivitäten des höher literalisierten Teils der Bevölkerung.

Literaturverzeichnis

- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 254–275.
- Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm (2013): Einleitung. In: Frauke Bilger, Dieter Gnahn, Josef Hartmann und Harm Kuper (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv Media, S. 13–23.
- Bilger, Frauke; Thümmel, Kathleen (2017): Themen der Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener nach ISCED-Fields. In: Frauke Bilger, Friederike Behringer, Harm Kuper und Josef Schrader (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media, S. 225–233.

- BMBF (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin: BMBF.
- Desjardins, Richard; Rubenson, Kjell (2013): Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. In: *European journal of education* 48 (2), S. 262–280. DOI: 10.1111/ejed.12029.
- DESTATIS (2016): Handbuch der Ausbildungsfelder. Wiesbaden: Destatis.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Eurostat (2006): Classification of learning activities – Manual. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2016): Classification of Learning Activities (CLA) – Manual. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grotlüschen, Anke; Mallows, David; Reder, Stephen; Sabatini, John (2016): Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. In: *OECD Education Working Papers* (131). DOI: 10.1787/5jm0v44bnmxx-en.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012): Literalität, Schulabschluss und Schulerleben. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, S. 227–253.
- Kleinert, Corinna (2014): Bildungsarmut und Weiterbildungsbeteiligung. Nationales Bildungspanel: Erste Ergebnisse der Erwachsenenbefragung. In: *Alfa-Forum* (85), S. 32–36.
- Krejčík, Luise; Grotlüschen, Anke (im Erscheinen): Von der Umkehr des Matthäus-Effekts: Stundenintensive Weiterbildung bei geringen numeralen Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.
- Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Helmschrott, Susanne; Rammstedt, Beatrice; Staudinger, Ursula M.; Wolf, Christoph (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann, S. 77–125.
- Müller, Katharina; Ehmke, Timo (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Kristina Reiss, Christine Sälzer, Anja Schiepe-Tiska, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hrsg.): *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann, S. 285–316.
- OECD (2016): Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies. OECD Publishing. Paris. Online verfügbar unter www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Rammstedt, Beatrice (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 11–29.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: wbv Media.
- Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Unter Mitarbeit von Hans Christoph Strauß. Bielefeld: wbv Media.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid; Vahlhaus, Isabel (2019): Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung. In: *IW-Trends* 46 (1), S. 45–60.
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (2018): Vorwort und Einleitung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- UNESCO-UIS (1997): International Standard Classification of Education – ISCED 1997.
- UNESCO-UIS (2014): ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013). Montreal: UNESCO-UIS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Weiterbildungswünsche gering litalisierter Erwachsener	336
--------	--	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Schulabschlüsse nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	325
Tab. 2	Berufsabschlüsse nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	326
Tab. 3	Höchster elterlicher Schulabschluss nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	327
Tab. 4	Schulnoten in verschiedenen Fächern nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	328
Tab. 5	Beteiligung an non-formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	331
Tab. 6	Durchschnittlich wahrgenommene Weiterbildungsaktivitäten in den letzten zwölf Monaten unter allen Erwachsenen und unter Teilnehmenden an Weiterbildung (Mittelwerte)	331

Tab. 7	Dauer der zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	332
Tab. 8	Durchschnittlich aufgewendete Zeit für die zuletzt wahrgenommene Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Mittelwerte in Stunden)	333
Tab. 9	Weiterbildungsaktivitäten nach Lernfeldern und Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	335
Tab. 10	Grundbildungskurse im Betrieb nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	337
Tab. 11	Umsetzung von Weiterbildungsempfehlungen von Vorgesetzten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	337
Tab. 12	Betriebliche Weiterbildungsveranlassung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	337
Tab. 13	Berufliche oder private Gründe der Beteiligung an der zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	338
Tab. 14	Gründe der Beteiligung an der in den letzten zwölf Monaten zuletzt wahrgenommenen Weiterbildungsaktivität nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen, nicht alle Antwortmöglichkeiten tabelliert)	339
Tab. 15	Gründe der Nichtbeteiligung an Weiterbildung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachnennungen, nicht alle Antwortmöglichkeiten tabelliert)	341
Tab. 16	Verteilung der Aktivitäten nach Organisation/Beauftragung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	342
Tab. 17	Verteilung der Aktivitäten auf durchführende Anbieter nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, nicht alle Antwortmöglichkeiten tabelliert)	343
Tab. 18	Art der Freistellung nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	344
Tab. 19	In Weiterbildungsaktivitäten abgelegte Prüfungen nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	344
Tab. 20	Teilnahmebescheinigungen und Leistungsnachweise aus Weiterbildungsaktivitäten nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	345
Tab. 21	Zeugnis, Zertifikat oder Leistungsnachweis als (verpflichtende) Voraussetzung für eine Tätigkeit (Anteile in Prozent, gewichtet)	346

Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018

KLAUS BUDDEBERG, GREGOR DUTZ, ANKE GROTLÜSCHEN, JOHANNES HARTIG, LISANNE HEILMANN, CHRISTOPHER STAMMER

Gliederung

1	Einleitung	353
2	PIAAC und LEO: Literalität und geringe Literalität in den beiden Studien	354
3	Fragestellungen	357
4	Durchführung der Verlinkungsstudie	357
4.1	Zielgruppe	358
4.2	Auswahl der Items und Design des Testheftes	359
4.3	Durchführung der Erhebung	360
4.4	Auswertung der Testhefte	360
4.5	Durchführung der Verlinkung	361
5	Ergebnisse	361
6	Fazit: LEO testet differenziert im unteren Kompetenzbereich	364
	Literaturverzeichnis	365
	Abbildungsverzeichnis	367
	Tabellenverzeichnis	367

1 Einleitung

In den Jahren 2010 und 2012 wurde in zwei Large-Scale Assessments die Lesekompetenz beziehungsweise die Lese- und Schreibkompetenz der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland erfasst (Nienkemper et al. 2014). Im Rahmen des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC; Hauptergebnisse in Rammstedt 2013) wurde die Lesekompetenz erhoben.¹ Die leo. – Level-One Studie (LEO 2010; Hauptergebnisse in Grotlüschen und Riekmann 2012) erhob die Lese- und Schreibkompetenz. PIAAC verortete die Lesekompetenz von 17,5 Prozent der 16- bis 65-jährigen Bevölkerung auf der untersten Kompetenzstufe (Level I) oder darunter. LEO 2010 ermittelte 14,5 Prozent von Erwachsenen mit geringer Literalität auf den Alpha-Levels 1–3 in der 18- bis 64-jährigen Deutsch sprechenden Wohnbevölkerung, in der Diktion der damaligen ersten LEO-Studie beschrieben als funktio-

¹ PIAAC untersucht neben der Lesekompetenz zusätzlich die alltagsmathematische Kompetenz und die technologische Problemlösekompetenz. Die Studie wurde durch die OECD durchgeführt (*Organisation for Economic Cooperation and Development*).

nale Analphabet*innen. Auf Basis dieser Gegenüberstellung kann vermutet werden, dass beide Studien zwar Ähnliches messen und auch zu ähnlichen Ergebnissen kommen, dennoch sind beide Studien bislang nur bedingt vergleichbar. Während die PIAAC-Studie die Lesekompetenz in insgesamt sechs Stufen unterteilt (Level I bis Level V sowie die Stufe unterhalb des Levels I), betrachtet die LEO-Studie vor allem den Bereich geringer Lese- und Schreibkompetenz und differenziert diesen in sogenannte Alpha-Levels.

Der Umstand, dass gleich zwei Studien literale Kompetenzen erfassen, führt daher zu Fragen bezüglich der Vergleichbarkeit der Studien: (a) Wie stehen die beiden Konstrukte in LEO und PIAAC zueinander? Werden die gleichen Kompetenzen gemessen? (b) Wie verhalten sich die Level-Einteilungen zueinander? Um diese Fragen beantworten zu können, wurde im Rahmen des Projekts „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ eine Verlinkungsstudie zwischen LEO und PIAAC durchgeführt. Für diese Verlinkung wurde aus LEO- und PIAAC-Aufgaben ein gemeinsames Testheft konzipiert. Dieses Testheft wurde von 425 Befragten bearbeitet. Die Erhebung erfolgte nicht im Rahmen der LEO-Haupterhebung, sondern war dem *Adult Education Survey 2018* (BMBF 2019) als Add-on angegliedert.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Durchführung und die Ergebnisse dieser Verlinkung. Dazu werden zunächst aus theoretischer Perspektive die Konstrukte von Lese- und Schreibkompetenz in LEO und PIAAC beleuchtet. Anschließend werden die Datenerhebung, -auswertung und die Verlinkung der beiden Studien sowie die Ergebnisse der Verlinkung beschrieben.

2 PIAAC und LEO: Literalität und geringe Literalität in den beiden Studien

Sowohl PIAAC als auch LEO erfassen die Literalität der Wohnbevölkerung in Deutschland, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Definition und Erfassung von Literalität. Während PIAAC ausschließlich die Lesekompetenz misst, erfasst LEO die Lese- und Schreibkompetenz. Die PIAAC-Differenzierung verliert insbesondere unterhalb der ersten Stufe ihre Trennschärfe, wohingegen die Alpha-Levels in LEO gerade in diesem Bereich spezifische Testitems beinhalten. In der ersten PIAAC-Runde, die in Deutschland in 2010 und 2011 erhoben wurde, wurde die Literalität von 3,3 Prozent der Bevölkerung unterhalb der Stufe I eingeordnet und weitere 14,2 Prozent auf der Stufe I. LEO 2018 lokalisiert die Lese- und Schreibkompetenz von 0,6 Prozent der Erwachsenen auf dem Alpha-Level 1 (2010: 0,6%), von 3,4 Prozent auf Alpha-Level 2 (2010: 3,9%), von 8,1 Prozent auf Alpha-Level 3 (2010: 10,0%) und bezifferte somit die Zahl der Erwachsenen mit geringer Literalität insgesamt mit 12,1 Prozent (2010: 14,5%).

Die in PIAAC erfasste Literalität betrifft ausschließlich die Lesekompetenz. Im Gegensatz zu den LEO-Studien (2010 und 2018) wurde nicht ausdrücklich der Bereich geringer Literalität fokussiert, sondern die gesamte Spanne geringer bis hoher

Literalität. Das Verständnis der Lesekompetenz beruht auf der theoretischen Rahmenkonzeption der international zusammengesetzten PIAAC Literacy Expert Group (Jones et al. 2009).

„Bei PIAAC wird die Lesekompetenz als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potential zu entfalten.“ (Zabal et al. 2013, S. 33)

Um entlang dieser Definition Lesekompetenz zu testen, wurden verschiedene Facetten der Lesekompetenz definiert und anschließend in die einzelnen Testaufgaben aufgenommen. Hierzu gehören die Texteigenschaften, die notwendigen kognitiven Prozesse und die jeweiligen sozialen Kontexte (Zabal et al. 2013, S. 33–35; Jones et al. 2009). Es wurde zwischen dem Medium von Texten, zum Beispiel in gedruckter oder digitaler Form, unterschieden, aber auch hinsichtlich des Formats der Texte. Es kann sich auf das Leseverständnis zum Beispiel auswirken, ob ein zu lesender Text aus zusammenhängenden Sätzen besteht oder vielmehr eine Liste oder Aneinanderreihung einzelner Elemente darstellt. Neben dem Medium und dem Format, in dem Texte vorliegen können, spielt auch die kognitive Anforderung eine Rolle für das Leseverständnis. Je klarer und einfacher ein Text formuliert ist, desto geringer ist die Anforderung an den*die Leser*in, dem Text relevante Informationen zu entnehmen.

Schließlich wurden in PIAAC Aufgaben aus verschiedenen sozialen Kontexten gewählt. Aus den Kombinationen dieser verschiedenen Facetten entstanden Testitems. Ein Testitem ist in diesem Verständnis die kleinste Einheit innerhalb eines Kompetenztests, d. h., eine Testaufgabe kann mehrere Testitems enthalten. Insgesamt wurden in PIAAC 72 Items in den Testaufgaben eingesetzt. 48 hiervon wurden in der computerbasierten Testung und 24 in einer alternativen papierbasierten Testung eingesetzt.

In Studien vor PIAAC stellte die Erfassung von Erwachsenen mit *geringer Literalität* häufig eine besondere Schwierigkeit dar (Grotlüschen et al. 2016, S. 13). Da diese Personen nur sehr wenige Aufgaben beantworten konnten, war die Erstellung von präzisen Score-Werten für diese Gruppe besonders schwierig. Um dem entgegenzuwirken, wurden in PIAAC Aufgaben zu den sogenannten *Reading Components* ergänzt (vgl. den Abschnitt von John Sabatini in Grotlüschen et al. 2016, S. 60 ff.). Zu den Zielen dieser Items gehört es, die grundlegende Bedeutungsentnahme und die Worterkennung zu prüfen (Jones et al. 2009, S. 20–22). Doch auch mit der Ergänzung durch die Reading Components ist anzunehmen, dass im Rahmen von PIAAC die Trennschärfe zwischen verschiedenen Ebenen geringer Literalität begrenzt bleibt.

Im Gegensatz zu PIAAC fokussieren die LEO-Studien ausdrücklich den Bereich geringer Literalität und setzen vergleichsweise einfache Items ein. In LEO 2010 – wie auch aktuell in LEO 2018 – wurde die Lese- und Schreibkompetenz der befragten

Personen getestet. Dabei wurde LEO 2018 mit einem leicht angepassten Testinstrument im Vergleich zu LEO 2010 durchgeführt (siehe Gregor Dutz und Johannes Hartig: Skalierung und Verlinkung von LEO 2018, in diesem Band). Die Lese- und Schreibfähigkeiten werden in LEO mittels der sogenannten Alpha-Levels wiedergegeben, wodurch sich der Bereich geringer Literalität differenzierter beschreiben lässt als mit den im unteren Kompetenzbereich vergleichsweise groben Levelzuordnungen in PIAAC.

Aus dem Antwortverhalten der Befragten in der PIAAC-Erhebung und den daraus statistisch geschätzten Itemschwierigkeiten wurde mithilfe der Item-Response-Theorie eine kontinuierliche Lesekompetenzskala entwickelt (Yamamoto et al. 2016). Im Kontext einer Verlinkung von LEO und PIAAC sind insbesondere die unteren Stufen der Lesekompetenzskala interessant. Mit einem Wert von 175 Punkten oder weniger liegt die Lesekompetenz unterhalb der ersten PIAAC-Stufe.

„Personen auf dieser Stufe dürften Schwierigkeiten haben, Aufgaben der Stufe I zu lösen. Sie können aber imstande sein, kurze Texte mit vertrauten Themen zu lesen, mit dem Ziel, eine einzelne spezifische Information aufzufinden. Dabei wird nur ein Basiswortschatz benötigt. Es ist nicht nötig, die Struktur von Sätzen oder Abschnitten zu verstehen oder sonstige Textmerkmale heranzuziehen. [...] In Aufgaben unterhalb von Stufe I kommen keine für digitale Texte spezifischen Merkmale vor.“ (Zabal et al. 2013, S. 37)

Punktwerte zwischen 176 und 225 werden in PIAAC der Kompetenzstufe I zugeordnet.

„Aufgaben auf dieser Stufe erfordern meistens das Lesen relativ kurzer digitaler oder gedruckter kontinuierlicher, nicht kontinuierlicher oder gemischter Texte, wobei eine einzelne Information im Text aufgefunden werden muss. Diese Information ist entweder identisch oder bedeutungsgleich mit einer Angabe in der Aufgabenstellung. Aufgaben mit nicht kontinuierlichen Texten können es erfordern, Informationen in ein Dokument einzutragen.“ (Zabal et al. 2013, S. 37)

Die Aufgaben, die in den beiden LEO-Studien verwendet werden, sollen insbesondere diesen unteren Bereich der geringen Lesekompetenz differenziert abbilden. Darüber hinaus umfassen sie nicht nur die Lese-, sondern auch die Schreibkompetenz, welche rechnerisch in Werten zwischen 0 und 100 auf der LEO-Skala bestimmt wird. Diese werden in vier Alpha-Levels unterteilt sowie in den nicht weiter differenzierten Bereich oberhalb des vierten Alpha-Levels. In ihrer theoretischen Grundlage gehen die Alpha-Levels auf die LEA-Diagnostik zurück (Heinemann 2011).

Die Lese- und Schreibfähigkeiten auf den ersten drei Alpha-Levels werden als geringe Literalität interpretiert. Diese entsprechen in ihrer theoretischen Grundlage sowie nach der empirischen Bestimmung der Itemschwierigkeiten in etwa der Buchstaben-, Wort- und Satzebene. Das heißt, dass mit einer Kompetenz auf dem ersten Alpha-Level eine Person wahrscheinlich einzelne Buchstaben lesen und schreiben kann (Grotlüschen et al. 2012). So gehört zu den Kann-Beschreibungen von Alpha-Level 1 das Verschriftlichen einzelner buchstabierter Laute oder das Schreiben kurzer

und geläufiger Funktionswörter. Das Schreiben bezieht sich hier auf die Ebene von Buchstaben, Silben und maximal zweisilbigen Wörtern (Heinemann 2011, S. 103–105). Zu dem Schreiben auf Alpha-Level 2 gehört das korrekte Großschreiben von Eigennamen oder die Nutzung von Satzzeichen. Hier geht es um das Schreiben von Buchstaben, Silben und Wörtern mit maximal drei Silben. Zum Alpha-Level 3 gehört unter anderem das Schreiben kurzer und geläufiger Funktionswörter oder die Beachtung von Auslautverhärtungen bei Substantiven. Die beherrschten Schrift-elemente umfassen hier maximal fünfsilbige Wörter, aber auch zusammengesetzte Wörter und eine Satzlänge von maximal acht Wörtern.

Während in PIAAC also bereits der niedrigste Kompetenzbereich (unterhalb Level 1) das Lesen „kurzer Texte mit vertrauten Themen“ (Zabal et al. 2013, S. 37) umfasst, korrespondiert dieses Kompetenzniveau in LEO mit dem Bereich oberhalb von Alpha-Level 3. Das Forschungsinteresse dieser Verlinkungsstudie ist es, das Verhältnis der beiden Skalen zueinander genauer zu beschreiben.

3 Fragestellungen

Für die gemeinsame Interpretation der Ergebnisse aus LEO 2010 und der ersten PIAAC-Runde sowie für die Relevanz der weiteren Zahlen, die im Rahmen von LEO 2018 erhoben wurden und die in der zweiten PIAAC-Runde erhoben werden, ist es erforderlich zu bestimmen, in welchem Verhältnis diese beiden Konstrukte zueinander stehen. Hierzu stellt sich zunächst eine grundlegende Frage:

1. Werden mit den verschiedenen Fragenitems in LEO und PIAAC vergleichbare Konstrukte gemessen und sind somit die Skalen grundsätzlich vergleichbar?

Unter der Annahme, dass die beiden zugrunde liegenden Konzepte von Lese- beziehungsweise Lese- und Schreibkompetenz einander zumindest ähnlich genug sind, um einen Vergleich herstellen zu können, folgt die Frage nach dem Verhältnis der Skalen, der Stufen und Levels. Hierbei wurde die LEO-Skala als Ausgangspunkt gewählt.

2. Wie liegen die einzelnen PIAAC-Items auf der LEO-Skala der Itemschwierigkeiten und damit einhergehend, welche PIAAC-Kompetenzstufen entsprechen den verschiedenen Alpha-Levels?

4 Durchführung der Verlinkungsstudie

Die Durchführung der Verlinkungsstudie baute methodisch auf Erfahrungen auf, die im Rahmen der LEA-Verlinkungsstudie gemacht wurden. In dieser Studie wurden Items aus LEO 2010, die auf der LEA-Studie (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) basierenden LEA-Diagnostik (Heinemann 2011), dem Deutschtest für

Zuwanderer und dem Start Deutsch 2 in einer Erhebung eingesetzt und anschließend statistisch verlinkt (Euringer 2015).

Im Zuge der hier beschriebenen PIAAC-Verlinkung wurden die beiden Skalen der LEO-Studie und der PIAAC-Studie statistisch verlinkt. Dabei war es das Ziel, die Schwierigkeiten der Items auf einer gemeinsamen Skala abzutragen. Zu diesem Zweck mussten Items aus PIAAC und LEO von identischen Testpersonen bearbeitet werden. Dabei war zu klären,

- welches spezifische Subsample getestet werden sollte,
- welche Items aus beiden Studien eingesetzt werden sollten,
- im Rahmen welcher Befragung dies geschehen kann,
- wie die Auswertung der bearbeiteten Tests erfolgen sollte und
- welches statistische Verfahren in der Verlinkung eingesetzt werden kann.

Zunächst waren Genehmigungen der OECD und von GESIS (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften)² in Mannheim zur Verwendung von PIAAC-Items einzuholen. Im April 2018 erging die Zustimmung seitens der OECD für die Verwendung der Literalitätsitems aus PIAAC, die dort in der Paper&Pencil-Version der Befragung eingesetzt wurden.

4.1 Zielgruppe

Mit der Durchführung der Erhebung wurde das Umfrageinstitut Kantar betraut. Das Institut hat sowohl die deutsche PIAAC-Studie als auch beide LEO-Studien technisch durchgeführt (2010 noch unter dem Namen TNS Infratest Sozialforschung). Eine Platzierung zusätzlicher Items im Rahmen der LEO-Haupterhebung wurde frühzeitig ausgeschlossen, da dies die tolerierbare Interviewdauer überschritten hätte. Auf Anregung des mit der Erhebung beauftragten Instituts wurde eine Durchführung im Rahmen der Erhebung zum *Adult Education Survey* (AES)³ favorisiert. Die Genehmigung, den AES als Trägerstudie für die Verlinkung zwischen LEO und PIAAC zu nutzen, erging im September 2017 durch die zuständigen Referate des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). In Abstimmung mit Kantar wurde vereinbart, aus dem Sample des AES Zielpersonen zufällig zu selektieren. Die Zielpersonen sollten maximal einen mittleren Schulabschluss haben. Der Schulabschluss wurde anhand der ISCED-Verkodung (International Standard Classification of Education) festgestellt. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, dass sich eine ausreichende Zahl von Personen im Sample befindet, die einige einfache LEO-Items *nicht* lösen können (da die Wahrscheinlichkeit bei Personen mit keinem oder niedrigem Schulabschluss erhöht ist). Gleichzeitig sollten Personen befragt werden, die die vergleichsweise schwierigeren PIAAC-Items lösen können.

2 GESIS ist diejenige Institution, unter deren Management die international vergleichende PIAAC-Studie in Deutschland durchgeführt wurde. Das Teilprojekt der PIAAC-Verlinkung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung durch Anouk Zabal, Senior Researcher im nationalen Projektmanagement PIAAC Deutschland bei GESIS in Mannheim, und durch William Thorn, Senior Analyst im Education and Skills Directorate der OECD in Paris.

3 Der AES ist eine europaweit regelmäßig wiederholte Studie zum Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen, letzter umfassender Bericht für Deutschland: Bilger et al. 2017.

4.2 Auswahl der Items und Design des Testheftes

Die von der OECD zur Verfügung gestellten Items umfassen den Satz von Aufgaben, die bei der papierbasierten Testung zum Einsatz kamen. Diese bestehen aus einem Testheft mit Basisaufgaben (Literalität, Numeralität) und je einem Testheft mit weiter gehenden Literalitäts- und Numeralitätsitems. Da der Fokus des Vergleichs auf Literalität liegt, wurde zunächst auf alle reinen Numeralitätsitems aus dem Basisaufgabenheft sowie auf das weiterführende Testheft mit Numeralitätsaufgaben verzichtet. Bei einer anvisierten durchschnittlichen Dauer des PIAAC-Testteils von 20 Minuten wurde deutlich, dass auch der Einsatz aller verbleibenden Aufgaben nicht realisierbar gewesen wäre, sodass weitere Items aus dem Itempool entfernt wurden. Dazu wurde als Kriterium angelegt, dass die Items insgesamt eher einfach sein sollten, um sinnvoll mit den durchschnittlich einfacheren LEO-Items (Grotlüschen et al. 2012, S. 64–65) verglichen werden zu können. Da die einzelnen Aufgaben meist mehrere Items enthalten, wurden diejenigen Aufgaben selektiert, die nach Angaben des Technical Reports von PIAAC (OECD 2016) Items auf dem Kompetenzlevel II oder darunter enthalten. Für die verbleibenden Items wurde das Kriterium der Bearbeitungsdauer herangezogen. Dazu wurden die zur Diskussion stehenden Aufgaben von acht Personen bearbeitet. Fragen mit besonders langer Bearbeitungsdauer wurden auf diese Weise identifiziert und ebenfalls aus dem Itempool entfernt.

Es verblieben 17 PIAAC-Items in insgesamt neun Testaufgaben. Vier davon entstammen dem Basisheft. Eines dieser Items entspricht der Itemschwierigkeit des PIAAC-Levels I, drei Items entsprechen einer geringeren Schwierigkeit (unterhalb Level I). Von den verbleibenden 13 Items aus dem Aufgabenheft 1 entsprach eines dem PIAAC-Level I, sieben entsprachen dem PIAAC-Level II, zwei entsprachen dem PIAAC-Level III, und drei Items entsprachen dem PIAAC-Level IV.⁴

Aus LEO wurde das vollständige Rätselheft der Erhebung von 2018 für die Verlinkung eingesetzt. Dies ist das Heft, das alle Zielpersonen in LEO 2018 zur Bearbeitung vorgelegt bekamen.⁵

Das Testheft mit nunmehr Items aus beiden Studien bestand (neben dem Deckblatt und einem Zwischenblatt für die PIAAC-Aufgaben mit Angaben zum Copyright) aus den LEO-Aufgaben des Rätselhefts, der Auswahl aus den PIAAC-Basisaufgaben und der Auswahl aus dem PIAAC-Aufgabenheft 1. Die Entscheidung für diese Reihenfolge basierte auf der Überlegung, dass bei den eher schwierigen Aufgaben im PIAAC-Aufgabenheft 1 das Abbruchrisiko am höchsten sein dürfte. Würde mit PIAAC begonnen, würden bei Abbrüchen keinerlei LEO-Aufgaben mehr vorliegen.

Die in dem computerbasierten Erhebungsinstrument (CAPI: Computer Assisted Personal Interview) hinterlegten Hinweise für die Interviewer*innen für den LEO-Testteil entsprachen denen, die in der LEO-Haupterhebung verwendet wurden.

4 Eingesetzte PIAAC-Items mit Itemnummern: unterhalb PIAAC-Level 1: C301AC05, C302BC02, C300AC02; PIAAC-Level 1: P330P001, C309A321; PIAAC-Level 2: C306B110, C305A215, P317P002, P317P003, C310A406, C309A319, C309A320; PIAAC-Level 3: C305A218, C310A407; PIAAC-Level 4: C306B111, P317P002, C309A322.

5 Im Rahmen der LEO-Studie diente dieses Heft als Filterheft. Bei Unterschreitung einer festgelegten Anzahl richtiger Antworten erhielten die Zielpersonen eines von drei weiteren Heften. Im Rahmen der PIAAC-Verlinkung wurden anschließend die Items des Rätselheftes eingesetzt.

Die CAPI-Anweisungen für den PIAAC-Teil wurden von GESIS zur Verfügung gestellt.

4.3 Durchführung der Erhebung

Die Durchführung der Erhebung ist in einem spezifischen Feldbericht von Kantar ausführlich dokumentiert (Bilger und Strauß 2019, unveröffentlicht, auf Anfrage beim LEO-Projektteam einsehbar). Die Feldzeit für den AES und die Verlinkungsstudie begann am 16. Juli 2018. Das Feldende der Verlinkungsstudie wurde am 30. Oktober 2018 erreicht. Der Umfang der realisierten Nettostichprobe betrug 425 Interviews. Rund 41 Prozent der teilnehmenden Befragten haben einen niedrigen Schulabschluss und 59 Prozent haben einen mittleren Schulabschluss als höchsten Abschluss. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer für die beiden Testteile betrug 28 Minuten.

4.4 Auswertung der Testhefte

In LEO 2018 erfolgte wie in LEO 2010 die Auswertung der Testaufgaben durch speziell für die LEO-Items geschulte Editierkräfte von Kantar. Die Auswertung für die Papiertests in PIAAC erfolgte durch IEA DPC (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Data Processing and Research Center). Auch in diesem Fall wurden speziell Personen für die Auswertung der PIAAC-Items geschult (Zabal et al. 2014). Abweichend von dem Verfahren der Einzelstudien, wurden sämtliche Auswertungen der Testhefte der Verlinkungsstudie durch die Universität Hamburg vorgenommen.

Da die ausgewählten Items aus der PIAAC-Studie beim Einsatz in der Verlinkungsstudie in identischer Art und Weise wie in PIAAC auszuwerten waren, wurden die hierzu notwendigen Codieranweisungen der Universität Hamburg von GESIS zur Verfügung gestellt. Die Items aus der LEO-Studie wurden entsprechend den auch in LEO 2018 verwendeten Codieranweisungen ausgewertet.

Die Auswertung der Testaufgaben erfolgte durch zwei Editierkräfte der Universität Hamburg. Alle 425 Testhefte wurden dabei von beiden Editierkräften unabhängig voneinander bearbeitet.⁶ Wie bereits bei der Auswertung der Testhefte für die Haupterhebung von LEO 2018 war es auch hier das Ziel, eine hohe Übereinstimmung über alle Items hinweg zu erreichen. Weiterhin sollte für jedes Einzelitem in Anlehnung an PIAAC-Richtwerte eine Übereinstimmung von mindestens 85 Prozent erzielt werden (Tamassia et al. 2016). Die Übereinstimmung der Editierkräfte bei den einzelnen Items des LEO-Testteils lag zwischen 89,9 Prozent und 98,8 Prozent, über sämtliche LEO-Items hinweg lag sie bei 95,6 Prozent. Die Übereinstimmung der einzelnen Items aus dem PIAAC-Testteil lag zwischen 91,3 Prozent und 100 Prozent. Bezogen auf sämtliche PIAAC-Items betrug die Übereinstimmungsrate 97,3 Prozent.

Die Items, bei denen zunächst keine übereinstimmende Wertung vorlag, wurden in einer gemeinsamen Besprechung abschließend bewertet. Unklare Einzelfälle

6 Bedanken möchten wir uns für die Unterstützung bei der Auswertung bei Inka van der Linden.

bei PIAAC-Items wurden in Rücksprache mit GESIS geklärt. Nach der Auswertung der Testhefte zeigten sich bei neun Testheften Auffälligkeiten, sodass diese bei den nachfolgenden Auswertungen nicht berücksichtigt wurden. Bei weiteren 56 Testheften lagen keine bearbeiteten PIAAC-Aufgaben vor. Diese Hefte konnten daher nicht in die Verlinkung einfließen.

4.5 Durchführung der Verlinkung

Für die Verlinkung von LEO und PIAAC wurde ein Vorgehen ähnlich der Verlinkung von LEO 2010 und LEO 2018 gewählt (siehe Gregor Dutz und Johannes Hartig: Skalierung und Verlinkung von LEO 2018, in diesem Band). Dazu wurde eine Skalierung mit fixierten Itemparametern gewählt (vgl. Trendtel et al. 2016). Da durch die Skalierung für LEO 2018 die Itemschwierigkeiten für die LEO-Items bereits bekannt waren, konnten diese Schwierigkeiten auch für die Verlinkung genutzt werden. So konnte auch dem Problem begegnet werden, dass es sich bei dem Sample für die Verlinkung von LEO und PIAAC nicht um eine repräsentative Stichprobe handelte.

Für die Durchführung der Verlinkung wurde, wie auch für LEO 2018, das R-Paket TAM (Robitzsch et al. 2018) genutzt. Die Items aus LEO 2018 dienten als Ankeritems, auf deren Grundlage in einem eindimensionalen Modell die Schwierigkeiten der PIAAC-Items neu geschätzt wurden. Nach der Verlinkung lagen die Schwierigkeiten der LEO- und PIAAC-Items auf einer gemeinsamen Skala. Da bei der Verlinkung die LEO-Items auf die Schwierigkeiten aus LEO 2018 fixiert wurden, entspricht diese Skala der aus LEO 2018. Dieses vergleichsweise einfache Vorgehen erlaubt es, die oben genannten Fragestellungen hinreichend zu beantworten. Insbesondere lässt sich zeigen, wo sich die PIAAC-Items in Relation zu den Alpha-Levels befinden.

5 Ergebnisse

Bei der gemeinsamen eindimensionalen Skalierung von PIAAC-Items und der LEO-Ankeritems zeigt sich eine gute EAP-Reliabilität von 0,82 für den Gesamttest. Die EAP-Reliabilität ist ein Gütekriterium des Messinstruments und gibt an, wie präzise der Test misst (Adams 2005). Der Wert ist ähnlich zu interpretieren wie Reliabilitätsmaße aus der klassischen Testtheorie, wie zum Beispiel Cronbachs Alpha (Rost 2004). Ein Wert von 0,82 kann daher als gute Reliabilität interpretiert werden.

Die Varianz des Modells liegt bei 1,37. Die Trennschärfe des Gesamttests ist damit als zufriedenstellend einzuschätzen. Auch hinsichtlich der Rasch-Homogenität der einzelnen Items zeigen sich keine negativen Auffälligkeiten. Der für LEO festgelegte Grenzwert von 1,33 für die gewichteten Abweichungsquadrate der Items (Meansquares, MNSQ) wird von keinem Item überschritten. Dies bedeutet, dass alle Items einen guten Modellfit aufweisen.

Um zu überprüfen, ob die ausgewählten LEO- und PIAAC-Items eine ähnliche Kompetenzdimension messen, wurde eine zweidimensionale Skalierung durchge-

führt. Dabei entsprachen die LEO-Items der einen Dimension, die PIAAC-Items der zweiten Dimension. Das Ergebnis dieser zweidimensionalen Skalierung ist eine latente Korrelation der beiden Dimensionen von 0,69. Damit zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen, wobei beide Konstrukte auch noch substanzielle Anteile unabhängiger Varianz haben. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass LEO und PIAAC, wie oben dargestellt, nicht identische Kompetenzen erfassen. Zudem ist die Stichprobe der Verlinkungsstudie in ihrer Zusammensetzung homogener als die der Bevölkerung, da die Stichprobe keine Personen mit höheren Schulabschlüssen enthält. Diese Einschränkung der Varianz dürfte in der Verlinkungsstudie zu einer Unterschätzung des Zusammenhangs beider Konstrukte in der Gesamtbevölkerung führen.

Somit kann die erste an die Verlinkungsstudie gestellte Frage, ob nämlich mit den verschiedenen Fragenitems in LEO und PIAAC überhaupt vergleichbare Konstrukte gemessen werden und ob die Skalen somit grundsätzlich vergleichbar sind, positiv beantwortet werden. Auch unter Berücksichtigung, dass hinter den PIAAC- und LEO-Items unterschiedliche theoretische Konstrukte stehen, kann eine ausreichend gute Passung des Modells für die Verlinkung angenommen werden. Die Kennwerte lassen den Schluss zu, dass die beiden Konstrukte (Lesekompetenz in PIAAC und Lese- und Schreibkompetenz in LEO) zwar nicht identisch sind, dass sie aber ähnlich genug sind, um die Verlinkung auf einer gemeinsamen Skala durchzuführen.

Die zweite formulierte Frage betrifft das Verhältnis der Einteilungen der Levels und der Itemschwierigkeiten in beiden Studien. Wie liegen die einzelnen PIAAC-Items auf der LEO-Skala der Itemschwierigkeiten? Welche PIAAC-Kompetenzstufen entsprechen den verschiedenen Alpha-Levels?

Abbildung 1 visualisiert die Ergebnisse der Verlinkung von LEO 2018 und PIAAC. Die Bezugsskala ist die LEO-Skala von null bis 100, hier grafisch abgetragen bis zu einem Skalenwert von 70. Die horizontal eingetragenen Linien markieren die Grenzen zwischen den Alpha-Levels (beschrieben in Hartig und Riekmann 2012, S. 117). Die Schwierigkeiten der Items sind in drei Gruppen dargestellt. Im linken der drei grau hinterlegten Bereiche befinden sich die Test-Items aus dem LEO-Rätselheft. Sie tragen als Bezeichnung die intern verwendeten Variablenkürzel. Im mittleren grau hinterlegten Bereich sind die Lese-Items aus dem PIAAC-Basisheft abgetragen (Items C_1 bis C_4). In Klammern sind die Itemschwierigkeiten laut dem Technical Report von PIAAC (OECD 2016, Appendix 1) angegeben. Im rechten grau hinterlegten Bereich sind die Schwierigkeiten der Items aus dem Literacy-Heft aus PIAAC ausgewiesen (Items L_1 bis L_20). Auch hier geben die Ziffern in Klammern das PIAAC-Level laut Technical Report an.⁷

7 Das Item L_14 ist das einzige Item, für das neben der Codierung als „korrekt“ oder „falsch“ auch die Option „teilrichtig“ zulässt. Daher ist das Item in der Grafik an zwei Stellen als L_14a und L_14b angegeben. Die höhere Schwierigkeit der vollständig korrekten Lösung entspricht dem Alpha-Level 4 (L_14a), die teilrichtige Lösung hat eine geringere Schwierigkeit analog zum Alpha-Level 2 (L_14b).

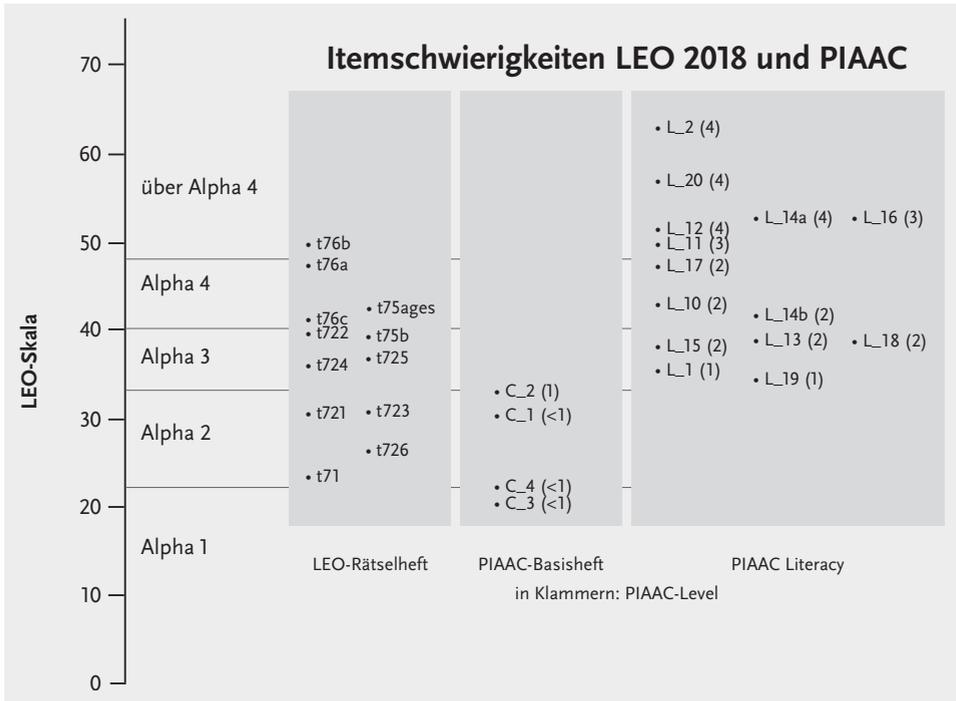


Abbildung 1: Schwierigkeiten der Items aus LEO und PIAAC (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität)

Der Bereich geringer Literalität im Verständnis der LEO-Studie umfasst die Alpha-Levels 1 bis 3. Die Items des LEO-Rätselhefts, die in der Verlinkung als Ankeritems dienten, decken den Bereich von Alpha-Level 2 bis Alpha-Level 4 ab. Ein einzelnes Item liegt leicht über der oberen Grenze zu Alpha-Level 4. Die Schwierigkeiten der vier Lese-Items des PIAAC-Basishefts liegen im Bereich der Alpha-Levels 1 und 2. Die Schwierigkeiten der Items aus dem PIAAC-Literacy-Heft liegen im Bereich der Alpha-Levels 3 und 4 sowie oberhalb von Alpha-Level 4.

Die Items des PIAAC-Basishefts korrespondieren in ihrer Schwierigkeit mit den beiden Alpha-Levels 1 und 2. Die ausgewählten Items aus dem PIAAC-Literacy-Heft korrespondieren mit den Alpha-Levels 3 und darüber. Da für die Verlinkung aus den PIAAC-Items die relativ einfachen Items ausgewählt wurden, ist die Zahl der PIAAC-Items, die oberhalb des Alpha-Levels 4 anzusiedeln wären, noch ungleich größer.

Der Alpha-Level 1 erscheint bezogen auf die getesteten Items zunächst als unterrepräsentiert. Bezieht man jedoch auch die Items aus den in der Verlinkung nicht verwendeten sogenannten Alphaheften mit ein, ergibt sich ein anderes Bild. Befragungspersonen in der LEO-Haupterhebung, die bei der Bearbeitung des Rätselhefts eine Mindestzahl korrekter Antworten verfehlten, erhielten randomisiert eines von drei Alphaheften mit einfacheren Items (siehe Frauke Bilger und Alexandra Strauß:

Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018, in diesem Band). Unter diesen Testitems dominieren zahlenmäßig Items mit Schwierigkeiten der Alpha-Levels 1 und 2 (Tabelle 1). Die LEO-Skala wurde anhand dieser Items erstellt und durch sie begründet.

Tabelle 1: Anzahl von Testitems mit geringen Itemschwierigkeiten (Alpha-Levels 1, 2 und 3) in den Alphaheften der LEO-Haupterhebung (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Verlinkungsstudie LEO-PIAAC.)

	Alphaheft A	Alphaheft B	Alphaheft C	Alle Alphahefte
Anzahl der Items der Schwierigkeit von Alpha-Level 1	13	12	11	36
Anzahl der Items der Schwierigkeit von Alpha-Level 2	8	8	3	19

6 Fazit: LEO testet differenziert im unteren Kompetenzbereich

Die Analyse der Verlinkungsergebnisse zeigt, dass die beiden Studien LEO und PIAAC zwar keine identischen, aber doch ähnliche Konstrukte messen. Die Kennwerte der eingesetzten Items erweisen sich als ausreichend hoch, um eine Verlinkung beider Studien auf einer gemeinsamen Skala durchzuführen. Als Referenzskala wurde hierzu die LEO-Skala gewählt.

Die PIAAC-Studie verfolgt das Ziel, die Lesekompetenz von Erwachsenen in der gesamten Spanne von geringer Literalität bis zu hoher Literalität abzubilden. Dazu setzt sie Items ein, die sich bezogen auf ihre Schwierigkeit vor allem oberhalb des Bereiches bewegen, der in der LEO-Studie geringe Literalität markiert.

Die LEO-Studie hingegen legt ausdrücklich einen Schwerpunkt auf die Betrachtung und möglichst genaue Differenzierung der geringen Lese- und Schreibkompetenz. Zu diesem Zweck verfügt die Studie verglichen mit PIAAC über eine weitaus größere Zahl von einfachen Items, die mit den Alpha-Levels 1, 2 und 3 korrespondieren. Im Rahmen der Verlinkung wurden vor allem Items der Schwierigkeit oberhalb Alpha-Level 1 eingesetzt, in den Alphaheften sind jedoch vor allem Items der Alpha-Levels 1 und 2 enthalten.

Im Vergleich der Testitems aus beiden Studien ergeben sich ähnliche Itemschwierigkeiten von LEO-Items auf dem Alpha-Level 3 und PIAAC-Items auf dem PIAAC-Level I. Werden also die Bereiche geringer Literalität beider Studien in Beziehung zueinander gesetzt, entspricht geringe Literalität in den LEO-Studien (Alpha-Levels 1–3) den PIAAC-Levels I und darunter. Diese Abgrenzung wurde in dem OECD-Bericht „Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy“ von Anke Grotlüschen, David Mallows, Stephen Reder und John Sabatini gewählt (Grotlüschen et al. 2016). Erklärungsbedürftig bleibt, dass mit dem Alpha-Level 3 Lese- und Schreib-

kompetenzen unterhalb der Textebene beschrieben werden, während sich PIAAC-Level I auf Lesekompetenzen auf der Ebene zusammenhängender Texte bezieht. Bei aller Ähnlichkeit der beiden Konstrukte schlägt sich hier möglicherweise die Schreibkomponente in den LEO-Studien als erschwerender Faktor nieder.

Festzuhalten bleibt die Komplementarität beider Studien. PIAAC deckt mit einer breiten Streuung der Itemschwierigkeiten die Lesekompetenz von basaler bis sehr fortgeschrittener Kompetenz ab, bleibt im unteren Kompetenzbereich (Level I und darunter) jedoch wenig differenziert. An dieser Stelle bietet sich mit den im Vergleich der beiden Studien erkennbar differenzierteren LEO-Items die Möglichkeit einer ausführlicheren Analyse geringer Literalität.

Literaturverzeichnis

- Adams, Raymond J. (2005): Reliability as a measurement design effect. In: *Studies in educational evaluation* 31 (2–3), S. 162–172. DOI: 10.1016/j.stueduc.2005.05.008.
- Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2019): Verlinkungsstudie. Methodenbericht zur Durchführung der Erhebung zur Verlinkung von LEO und PIAAC. Kantar. München.
- BMBF (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin: BMBF.
- Euringer, Caroline (2015): Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 61–77.
- Grotlüschen, Anke; Mallows, David; Reder, Stephen; Sabatini, John (2016): Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. In: *OECD Education Working Papers* (131). DOI: 10.1787/5jm0v44bnmxx-en.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 54–75.
- Hartig, Johannes; Riekman, Wibke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 106–121.

- Heinemann, Alisha M. B. (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Anke Grotlüschen, Rudolf Kretschmann, Eva Quante-Brandt und Karsten D. Wolf (Hrsg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster: Waxmann, S. 86–107.
- Jones, Stan; Gabrielsen, Egil; Hagston, Jan; Linnakylä, Pirjo; Megherbi, Hakima; Sabatini, John et al. (2009): *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*. Paris: OECD (OECD Education Working Papers, 34).
- Nienkemper, Barbara; Heinemann, Alisha M. B.; Grotlüschen, Anke (2014): Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung. PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 37 (3), S. 29–37.
- OECD (Hrsg.) (2016): *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Robitzsch, Alexander; Kiefer, Thomas; Wu, Margaret (2018): TAM: Test analysis modules. Online verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Rost, Jürgen (2004): *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Tamassia, Claudia; Lennon, Mary Louise; Yamamoto, Kentaro (2016): *Scoring Reliability Studies*. In: OECD (Hrsg.): *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*, Chapter 12.
- Trendtel, Matthias; Pham, Giang; Yanagida, Takuya (2016): *Skalierung und Linking*. In: Simone Breit und Claudia Schreiner (Hrsg.): *Large-Scale Assessment mit R. Erfahrungen und Perspektiven. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung*. Wien: facultas Universitätsverlag, S. 185–224.
- Yamamoto, Kentaro; Khorramdel, Lale; Davier, Matthias von (2016): *Scaling PIAAC Cognitive Data*. In: OECD (Hrsg.): *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*, Chapter 17.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): *Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich*. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann, S. 31–76.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Massing, Natascha; Ackermann, Daniela; Helmschrott, Susanne; Barkow, Ingo; Rammstedt, Beatrice (2014): *PIAAC Germany 2012. Technical report*. Münster: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Schwierigkeiten der Items aus LEO und PIAAC	363
--------	---	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Anzahl von Testitems mit geringen Itemschwierigkeiten (Alpha-Levels 1, 2 und 3) in den Alphaheften der LEO-Haupterhebung	364
--------	---	-----

Literale Praktiken von ambulant betreuten Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen

FRANZISKA BONNA, KLAUS BUDDERBERG, ANKE GROTLÜSCHEN, MARIANNE HIRSCHBERG

Gliederung

1	Einleitung	369
2	Über das Sample	370
3	Literale Praktiken	373
4	Diskussion der Ergebnisse	376
	Literaturverzeichnis	376
	Abbildungsverzeichnis	378

1 Einleitung

Die LEO-Studien 2010 und 2018 sind für die in Deutschland lebende Wohnbevölkerung repräsentativ. Einige Bevölkerungsgruppen sind jedoch nur in kleinen Fallzahlen in der Studie abgebildet. Das kann den Eindruck erwecken, sie würden für unwichtig gehalten werden. In der Praxis der Erwachsenenbildung sind jedoch Überlappungen, zum Beispiel zum Bereich Behinderung, an der Tagesordnung (Hirschberg und Lindmeier 2013). Das gilt auch spezifischer für die Alphabetisierung und Grundbildung (Ditschek 2013; Rosenblatt und Bilger 2011). Es ist daher sinnvoll, aus anderen Zusammenhängen gewonnene empirische Ergebnisse zu Schriftsprache und Behinderung innerhalb des LEO-Ergebnisbands auszuweisen.

Der nachstehende Beitrag basiert nicht auf LEO-Daten, ihm liegt auch kein Kompetenztest zugrunde, sondern eine Befragung zu *literalen Praktiken* bei erwachsenen Menschen. Diese kleine Sonderstudie wurde 2016 im Auftrag eines Wohlfahrtsträgers erhoben. Sie wird hier in Auszügen publiziert. Anlass der Befragung waren Übersetzungen von Schreiben eines städtischen Versorgers (lokale Stadtwerke) in sogenannte leicht verständliche Sprache. Die konkreten Ergebnisse sind nicht anonymisierbar und verbleiben deshalb beim Auftraggeber. In diesem Zusammenhang wurde jedoch auch erhoben, wie die Befragten mit Lese- und Schreiblässen umgehen. Solche literalen Praktiken wurden mithilfe einer Abwandlung der veröffentlichten Fragen des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) erfasst. Über die Ergebnisse berichtet der nachstehende Beitrag.

Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Behinderung orientiert sich an der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK – Vereinte Nationen 2006), die am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist und seitdem den Rang einfachen deutschen Rechts hat. Behinderung wird nach diesem neuen Verständnis in ein enges Verhältnis zu Barrieren gesetzt, durch die Menschen mit Beeinträchtigungen behindert werden (vgl. Art. 1 UN-BRK; Hirschberg 2011). Konkret führen einstellungs- und umweltbedingte Barrieren im Wechselverhältnis mit individuellen Beeinträchtigungen zu Behinderungen.

2 Über das Sample

In der Erhebung wurden zwei Gruppen erfasst, nämlich (1) ambulant betreute Beschäftigte einer Werkstatt für behinderte Menschen, die Kund*innen des lokalen Versorgers sind, und (2) Beschäftigte des Trägers der Werkstätten, die ihrerseits Kund*innen desselben Versorgers sind, ergänzt um weitere Kundschaft, die sich durch einen öffentlichen Aufruf auf freiwilliger Basis an der Studie beteiligt haben.

Insgesamt haben 157 Kund*innen des städtischen Versorgers an der Erhebung teilgenommen. Das Sample ist nicht bevölkerungsrepräsentativ und wird daher nachstehend genauer beschrieben. Die vertiefenden Analysen folgen jedoch nicht dem Repräsentativitätskriterium, sondern berichten signifikante Unterschiede zwischen Subgruppen. Dabei ist jeweils eine Teststärke von $n = 30$ pro Gruppe zu berücksichtigen, die in den hier interessierenden Fällen jeweils gegeben ist.

Behinderung

Unter den 157 Befragten befinden sich 38 *behinderte Menschen* (24,2%). Hierbei handelt es sich um ambulant betreute Personen, die größtenteils in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten und Kund*innen der lokalen Stadtwerke sind. Die Identifizierung dieser Gruppe war durch die Frage nach der beruflichen Situation möglich, bei der die Antwortmöglichkeit „Ich arbeite in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung“ angekreuzt werden konnte. Da jedoch nicht alle behinderten Befragten in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung arbeiten, konnten weitere behinderte Befragte u. a. durch Kommentare der Betreuenden in den Testheften identifiziert werden, weil die Bearbeitung der Testhefte von behinderten Befragten durch betreuende Fachkräfte begleitet wurde.

Bei den anderen 119 Befragten handelt es sich um *nicht behinderte Menschen* oder um Menschen, die ihre individuelle Beeinträchtigung nicht angegeben haben (75,8%)¹, die ebenfalls Kund*innen der lokalen Stadtwerke sind. Diese zwei Gruppen werden in den Auswertungen jeweils miteinander verglichen. Die Ergebnisse werden daher immer sowohl für alle 157 Testteilnehmenden gesamt als auch verglei-

¹ Sicherlich kann es auch in der Gruppe der nicht behinderten Menschen Personen mit Beeinträchtigungen geben. Dies wurde in der Erhebung jedoch nicht erfragt.

chend für die Gruppe der behinderten (n = 38) und die Gruppe der nicht behinderten (n = 119) Befragten dargestellt.

Gender

Es haben *gleich viele Männer wie Frauen* an der Erhebung teilgenommen. Allerdings ist in der Gruppe der behinderten Befragten der Anteil an Frauen deutlich geringer (63,2% Männer, 26,3% Frauen, 10,5% keine Angabe) als in der Gruppe der nicht behinderten Befragten (42,9% Männer, 54,6% Frauen, 0,8% Anderes, 1,7% keine Angabe).

Alter

Im Hintergrundfragebogen wurde zudem nach dem *Geburtsjahrgang* gefragt. In der folgenden Grafik (Abbildung 1) ist die prozentuale Verteilung der Altersgruppen zum Zeitpunkt der Befragung abgebildet. Die Altersgruppen 13–29 Jahre sowie 40–49 Jahre sind in der Gruppe der behinderten Menschen häufiger vertreten. Hingegen ist die Gruppe der 30- bis 39-Jährigen sowie der 60- bis 80-Jährigen etwas geringer ausgeprägt.

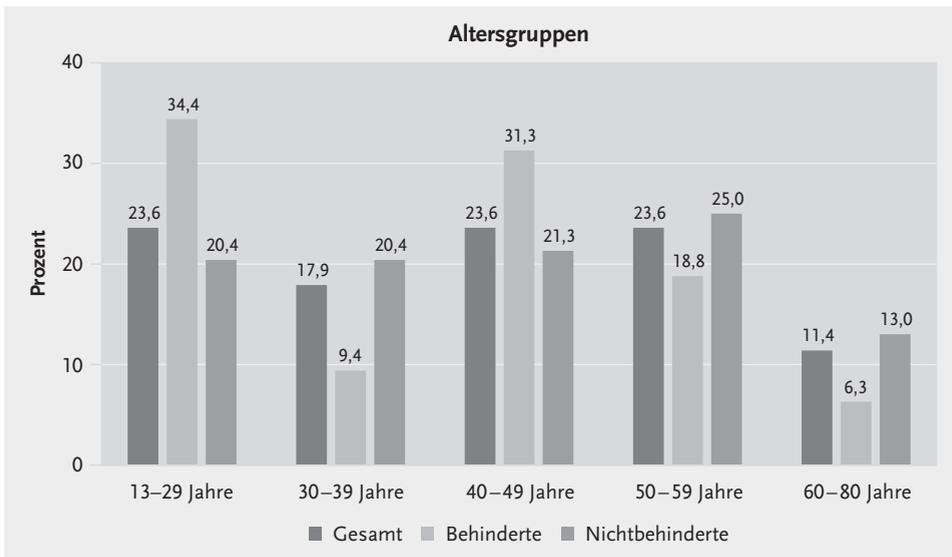


Abbildung 1: Zusammensetzung des Samples nach Altersgruppen

Schulabschluss

Hinsichtlich der höchsten erreichten Schulabschlüsse zeigt sich in Abbildung 2 folgende Verteilung:

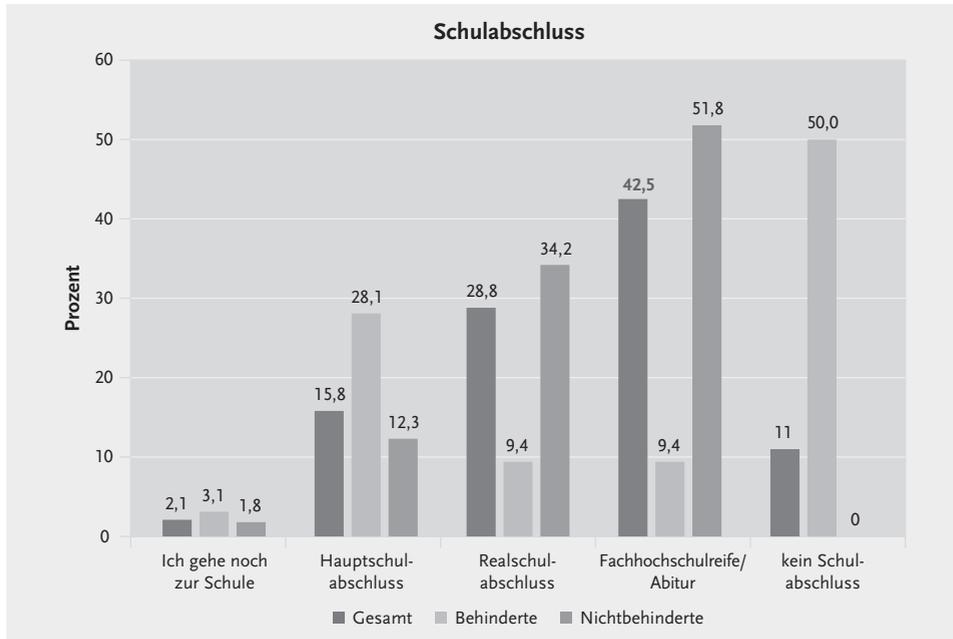


Abbildung 2: Zusammensetzung des Samples nach höchstem erreichten Schulabschluss

Die Säulen zeigen die Verteilung der Schulabschlüsse unter den Befragten ($n = 146$; 11 Personen haben keine Angabe zum Schulabschluss gemacht). Der Anteil *fehlender Schulabschlüsse* als auch der Anteil an *Realschulabschlüssen* und an *Fachhochschulreife/Abitur* ist in der Stichprobe überdurchschnittlich hoch. Der Anteil an *Hauptschulabschlüssen* wiederum ist unterdurchschnittlich. Laut Mikrozensus verteilen sich die Abschlüsse gleichmäßiger (3,7% ohne, 32,9% niedrige, 22,7% mittlere und 29,5% höhere Abschlüsse).² Die überproportional oft fehlenden Abschlüsse kumulieren in der Gruppe der behinderten Menschen. Die überproportional häufigen mittleren und höheren Abschlüsse gehen auf die Mitarbeitenden des Wohlfahrtsträgers zurück. Das nicht behinderte Sample ist nicht repräsentativ für die Bevölkerung, sondern hinsichtlich des Schulabschlusses nach oben verzerrt.

Migration

Da im Sample insgesamt nur zwei Befragte identifiziert werden konnten, die in der Kindheit eine andere Erstsprache als Deutsch erlernt haben, sind Analysen anhand dieses Kriteriums nicht möglich.

2 Vgl. www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

Berufliche Situation

Die Gruppe der behinderten Befragten setzt sich aus Menschen zusammen, die größtenteils in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung arbeiten (86,1%). Weitere 8,3 Prozent sind derzeit erwerbsunfähig. Eine Erwerbsminderungsrente beziehen 5,6 Prozent der behinderten Befragten.

In der Gruppe der nicht behinderten Befragten liegt der Anteil Erwerbstätiger bei 72,4 Prozent. Gleichzeitig sind in dem Subsample nahezu keine erwerbslosen Personen vorhanden. Für das Jahr 2014 wies die Bundesagentur für Arbeit eine Arbeitslosenquote von deutschlandweit 6,7 Prozent und 6,8 Prozent für die entsprechende Region aus (Bundesagentur für Arbeit 2015, S. 101). Insofern ist das Sample auch hinsichtlich des Faktors Erwerbstätigkeit nach oben verzerrt. Dies ist insofern von besonderem Interesse, da Erwerbstätige – dies zeigen die Befunde der leo – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 33 ff.; Grotlüschen et al. 2019) – als schriftsprachlich aktiver einzuschätzen sind als nicht erwerbstätige Personen. Die verbleibenden 27,6 Prozent der nicht behinderten Befragten sind Rentner*innen, Schüler*innen, Studierende, Auszubildende, in Elternzeit/Hausfrau*mann, Arbeitslose etc.

Das Sample der nicht behinderten Menschen ist sozialstatistisch „nach oben“ verzerrt. Im Sample befinden sich höher gebildete und häufiger erwerbstätige Menschen als in der deutschen Gesamtbevölkerung. Weiterhin wird Migration weder hinsichtlich der Generation der Zugewanderten noch hinsichtlich der Folgegenerationen berücksichtigt. Diese Limitierung ist aufgrund der Stichprobengewinnung erklärbar, muss jedoch bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden: Das nicht behinderte Sample ist in der Schriftsprache erwartbar leistungstärker als die zugrunde liegende Grundgesamtheit. Für die Interpretation der Ergebnisse ist es daher notwendig, diese Mittelschichtverzerrung bei der Ergebnisinterpretation im Blick zu behalten.

3 Literale Praktiken

Das Sample ist hinsichtlich der behinderten Menschen relativ klein. Die schriftsprachlichen Kompetenzen der Personen, die durch die Trägerinstitution betreut werden, werden als Referenz für den Standard der leicht verständlichen Sprache eingeschätzt. Hierbei wird leicht verständliche Sprache als dem B1-Niveau des europäischen Referenzrahmens entsprechend angesehen. Innerhalb dieser Gruppe wird nicht weiter nach Sprachkompetenz differenziert. Dieser Kunstgriff scheint notwendig und sinnvoll, da Schriftsprachkompetenz prinzipiell unendlich zwischen behinderten Menschen weiter ausdifferenziert werden könnte. Es handelt sich hier um eine begründungspflichtige Definition, nicht um eine empirisch belegte Entscheidung.

Im Fragebogen wurden u. a. auch Literalitätspraktiken der Befragten erhoben. Dies erfolgte mit der Frage „Wie oft lesen Sie bei der Arbeit und in Ihrer Freizeit?“.

Die Befragten konnten diese Frage für insgesamt zehn Bereiche, in denen Literalitätspraktiken genutzt werden, beantworten.³ Hierfür wurde eine Skala von „nie“ über „jährlich“, „monatlich“, „wöchentlich“ bis „täglich“ vorgegeben. Die Ergebnisse sind in den folgenden zwei Grafiken (Abbildung 3 und Abbildung 4) abgebildet. Darin sind die Mittelwerte auf einer Skala von 0 (nie) bis 4 (täglich) jeweils für die Gruppe der behinderten und die Gruppe der nicht behinderten Befragten abgetragen.

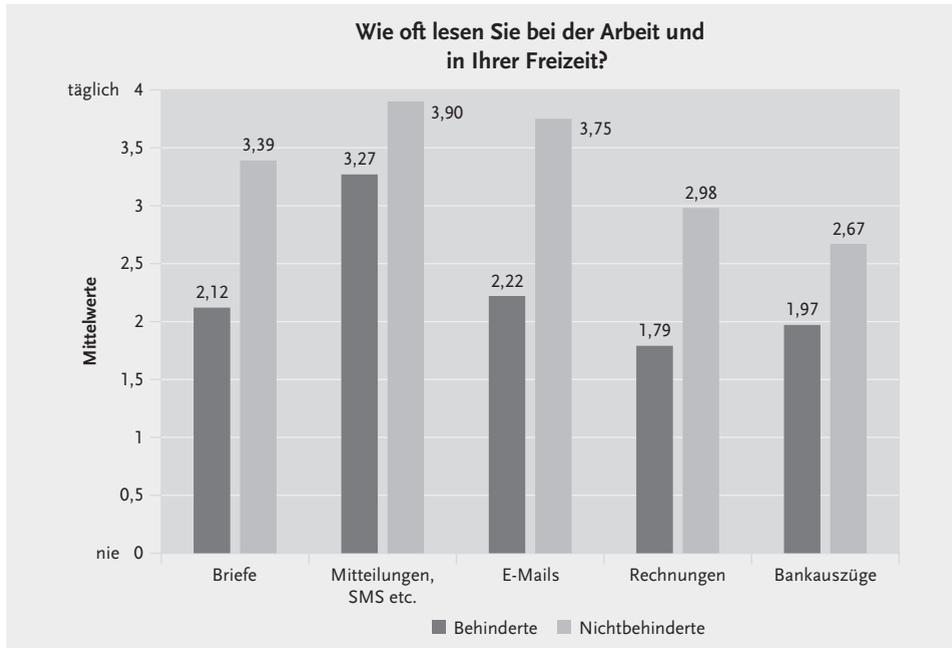


Abbildung 3: Literale Praktiken behinderter Menschen im Vergleich zu einem nicht repräsentativen Beschäftigtensample

Es zeigt sich, dass die Lesepraktiken in der erfassten Gruppe der behinderten Befragten⁴ geringer ausgeprägt sind als die Lesepraktiken der Gruppe der nicht behinderten Befragten. Die Unterschiede sind in allen Bereichen signifikant. Dennoch lesen die behinderten Befragten häufig Mitteilungen, wie zum Beispiel SMS, WhatsApp-Nachrichten etc. Digitale Medien scheinen in dieser Gruppe Lese- und möglicherweise auch Schreibanlässe zu bieten. Kurznachrichten (SMS, Chat) werden nicht nur häufiger im Vergleich zu anderen Bereichen, in denen Lesekompetenzen benötigt werden, genutzt, auch die Differenz zur Gruppe der nicht behinderten Befragten ist hierbei am geringsten ausgeprägt.

3 Der Fragenblock zu den Literalitätspraktiken wurde in Anlehnung an die PIAAC-Studie konzipiert (Rammstedt 2013, S.137).

4 Aufgrund fehlender Werte (durch ungültige oder fehlende Kreuze) wurden die Berechnungen zum Teil mit weniger als 30 Personen in der Gruppe der behinderten Befragten durchgeführt. Empfohlen werden für Mittelwertvergleiche zwischen zwei Gruppen mindestens 30 Personen pro Gruppe. Die Fragen zu den Literalitätspraktiken wurden von 23–33 behinderten Befragten beantwortet.

Die erhobenen literalen Praktiken sind offensichtlich weniger selektiv, wenn es sich um eher alltägliche Praktiken handelt (Barton und Hamilton 2000). Informelles Schreiben wie Kurznachrichten und Mitteilungen stellen eine geringere Hürde dar als das formalisierte Schrifttum in Briefen und E-Mails. Auffallend ist zudem die Differenz beim Lesen von Rechnungen, die in aller Regel größere Anschaffungen und freie Verfügung über größere finanzielle Beträge symbolisieren (Redmer und Grotlüschen 2019). Demgegenüber erzeugt die Kontrolle von Kontoauszügen einen geringeren Abstand zwischen der Gruppe behinderter Menschen und dem Vergleichssample.

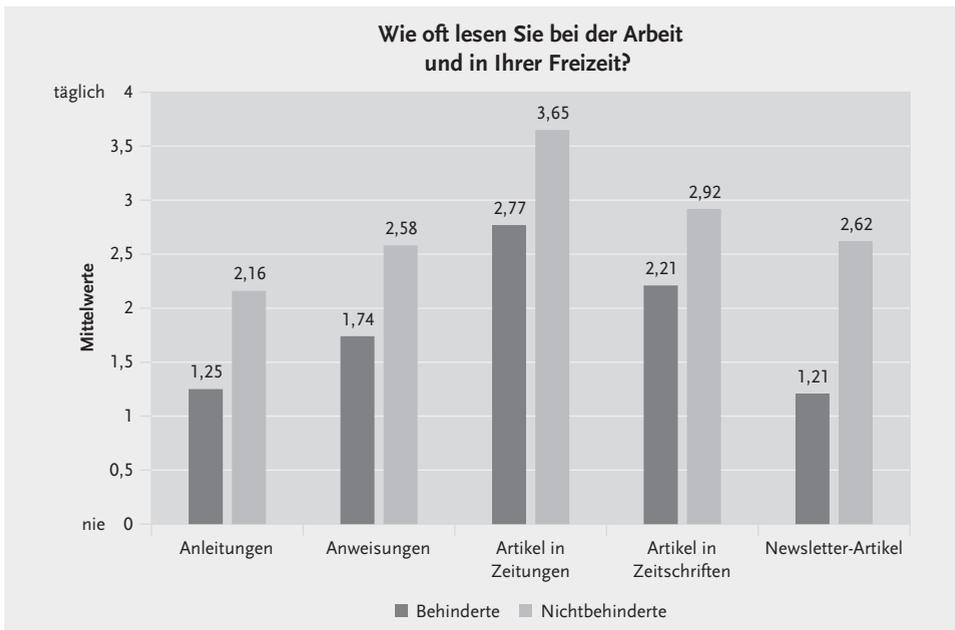


Abbildung 4: Literale Praktiken behinderter Menschen im Vergleich zu einem nicht repräsentativen Beschäftigtensample

Erkennbar ist weiterhin, dass sowohl funktionale Texte – wie Anleitungen und Anweisungen – als auch eher prosaische Texte – wie Zeitungs- und Zeitschriftenartikel – von beiden Gruppen in gewisser Regelmäßigkeit gelesen werden. Insgesamt stellen Zeitungen das meistrezipierte Angebot dar. Wie auch in den persönlicheren Texten in Abbildung 3 wird hier jedoch auch der Unterschied besonders deutlich: Während Zeitungslektüre im Mittelschicht-Sample eine fast tägliche Lektüre darstellt, lesen behinderte Menschen im Durchschnitt Zeitungen eher wöchentlich bis monatlich. Frappierend ist die Umkehr des „digitalen Vorteils“ bei Newsletter-Artikeln. Hier zeigt sich eine notwendige Differenzierung. Digitale Medien erweisen sich als vorteilhaft für die Teilhabe an schriftlicher Information, wenn sie niedrighschwellig sind. Für den Newsletter-Erhalt muss ein E-Mail-Konto vorhanden sein. Im Normalfall ist dafür auch Zugang zu einem Desktop oder Laptop-Computer erforderlich.

Zudem muss die betreffende Person in den Kreis von Newsletter-Empfängenden aufgenommen sein. Diese drei Charakteristika wirken eher selektiv. Demgegenüber ist die Teilhabe an digitaler Kommunikation durch Chatdienste am Mobiltelefon möglich. Der digitale Vorteil ist jedoch unmittelbar an das weiterhin problematische Marktgebaren der Service-Anbieter gekoppelt, insbesondere das Auslesen personalisierter Daten muss kritisch hinterfragt werden.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die Daten zeigen einen robusten, statistisch signifikanten Abstand zwischen dem Mittelschicht-Beschäftigtensample und dem Sample behinderter Menschen hinsichtlich aller erfragten literalen Praktiken. Behinderte Menschen lesen insgesamt seltener als die Vergleichsgruppe. Der Bildungs- und Berufsabstand zwischen den beiden Samples ist hoch, insofern ist dieser Befund plausibel. Umgekehrt zeigt sich in allen Bereichen eine wenigstens monatliche, manchmal wöchentliche oder tägliche Befassung mit literalen Praktiken bei der behinderten Personengruppe. Insgesamt ist deshalb festzuhalten, dass behinderte Menschen keineswegs als lese- oder schriftfern einzustufen sind (vgl. auch Hirschberg und Lindmeier 2013). Sie benutzen ihre Kompetenzen durchaus, und zwar vorzugsweise mithilfe digitaler Medien und kurzer Textformate. Dieses Ergebnis ist sehr erfreulich und hilft auch, stereotype Annahmen über behinderte Menschen abzubauen.

Die Texte im digitalen Kontext sind dabei *konzeptionell mündlich* gestaltet, sie folgen der Grammatik und Geschwindigkeit des mündlichen Gesprächs, nicht der *konzeptionell schriftlichen* Briefkommunikation (Storrer 2013). Der *digitale Vorteil* bezieht sich insbesondere auf die Smartphone-Nutzung. Zur pädagogisch unterstützten Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen bietet es sich daher an, digitale und mobile Kommunikation zu begünstigen. Allerdings ist sodann auch eine angemessene Aufklärung über die Risiken der Nutzung werbefinanzierter Gratisapplikationen (WhatsApp, Instagram, Facebook, Youtube) zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Barton, David; Hamilton, Mary (2000): Literacy Practices. In: David Barton, Mary Hamilton und Roz Ivanič (Hrsg.): *Situated literacies. Reading and writing in context*. Transferred to digital print. London: Routledge, S. 7–15.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): *Arbeitsmarkt 2014*. Nürnberg (Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit, Sondernummer 2). Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201412/ama/heft-arbeitsmarkt/arbeitsmarkt-d-0-201412-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Ditschek, Eduard Jan (2013): Digitale Alphabetisierung – Inklusion und computergestützter Unterricht. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: wbv Media, S. 215–225.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung: Vol. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lianne M.; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Hamburg. Online verfügbar unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Hirschberg, Marianne (2011): Positionen Nr. 4 „Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention“. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/positionen_nr_4_behinderung_neues_verstaendnis_nach_der_behindertenrechtskonvention_02.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: wbv Media, S. 39–52.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Redmer, Alina; Grotlüschen, Anke (2019): Alltagsmathematische Praktiken im höheren Lebensalter. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 42 (3), S. 397–413. DOI: 10.1007/s40955-019-0135-y.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV). Bonn.
- Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Barbara Frank-Job, Alexander Mehler und Tilmann Sutter (Hrsg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 331–366.
- UN-BRK – Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung (UN-Behindertenrechtskonvention). Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Zusammensetzung des Samples nach Altersgruppen	371
Abb. 2	Zusammensetzung des Samples nach höchstem erreichten Schulabschluss ..	372
Abb. 3	Literale Praktiken behinderter Menschen im Vergleich zu einem nicht re-präsentativen Beschäftigtensample	374
Abb. 4	Literale Praktiken behinderter Menschen im Vergleich zu einem nicht re-präsentativen Beschäftigtensample	375

Das Lehrgangskonzept „Basisbildung Altenpflegehilfe – Neue Wege in die Pflege“

➤ wbv.de/altenpflegehilfe

Das Unterrichtsmaterial Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege ist für Lehrende und Bildungsanbieter:innen gedacht, die Menschen mit Nachholbedarfen im Lesen und Schreiben im Bereich der Pflegehilfe qualifizieren wollen. Es ist auch für andere Basisqualifizierungen in der Altenpflegehilfe geeignet.

Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erhalten während der Qualifizierungsphase die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Umgang mit pflegebedürftigen Menschen einzusetzen und auszubilden.

Parallel können sie ihre Schriftsprachbarrieren in einem Themenbereich verbessern, der sie betrifft und motiviert. Lerninhalte können direkt angewendet werden.

Der Pflegekurs besteht aus 20 Modulen für zwei Kurse, die auf eine Dauer von 4 und 8 Monaten angelegt sind.

Das Material orientiert sich inhaltlich an den Aufgaben einer Pflegehilfskraft in deutlicher Abgrenzung zu den Aufgaben einer Pflegefachkraft.

Lehrgangskonzept

- **Handbuch für Lehrende**
- **Digitaler Foliensatz**
- **Ergänzende, frei zugängliche Arbeitsblätter**
- **Kursbuch für Teilnehmende**

Im Handbuch für Lehrende und im Kursbuch für Teilnehmende sind die Inhalte der 4-monatigen und der 8-monatigen KOMPASS²-Qualifizierung enthalten.

- 20 Module
- Zuordnung zu den Maßnahmen ist farblich markiert
- Wiederholungsfragen und Arbeitsblätter zum Themenfeld
- Zielgruppengerechte Verwendung von großer Schrift und einfach verständlicher Sprache
- Veranschaulichung durch Abbildungen

Der digitale Foliensatz enthält die im Kursbuch abgedruckten Folien für die Verwendung im Unterricht.

Ergänzende Arbeitsblätter für Grundbildung und Pflegefachtheorie sind frei zugänglich. Weiteres Unterrichtsmaterial in Form von Lernspielen steht ebenfalls zum Download bereit.

Kursmaterial zur Basisbildung in der Altenpflegehilfe

➤ wbv.de/altenpflegehilfe



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Handbuch für Lehrende

Das Handbuch enthält Materialien und methodisch-didaktische Hinweise. Es unterstützt Lehrende bei der Gestaltung des Unterrichts. Zu jedem Modul gibt es einen Leitfaden mit Bausteinen, Lernzielen sowie die die Lösungen zu den Aufgaben im Kursbuch.

2018, 198 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5944-0

Als E-Book bei wbv.de



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Kursbuch für Teilnehmende

Das Kursbuch ist in weitgehend einfacher, verständlicher Sprache geschrieben. Zu jedem Modul gibt es Arbeitsblätter und Wiederholungsfragen, die sich an den alltäglichen Aufgaben einer Pflegehilfskraft orientieren.

2018, 264 S., 32,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5943-3

Wie viele Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben? LEO 2018 liefert dazu genaue Daten. Die zweite Level-One Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen oder auch Literalität der deutschsprachigen Wohnbevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.

Ziel der Studie ist es, die Größenordnung des Phänomens „geringe Literalität“ sichtbar zu machen. Sie untersucht den Umgang mit geringer Literalität im Alltag und in gesellschaftsrelevanten Bereichen. Über 12 Prozent der Erwachsenen sind gering literalisiert.

Die Studie veröffentlicht aber nicht nur Daten zur Größenordnung geringer Literalität. Sie beschreibt auch detailliert die alltäglichen Lese- und Schreibpraktiken gering literalisierter Erwachsener. In dieser Publikation werden erstmals die gesundheits-, politik- und finanzbezogenen und die digitalen Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener ausführlich und zusammenhängend dargestellt.

LEO 2018 schreibt die Ergebnisse der ersten Erhebung fort, die 2010 den damals so bezeichneten „funktionalen Analphabetismus“ in Deutschland erstmals umfassend dokumentierte und für großes Aufsehen sorgte.