



Universität Hamburg  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

# Politische Grundbildung: Praktiken und Kompetenzen gering literalisierter Erwachsener

Publikationsbasierte Dissertationsschrift  
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie  
im Fach Erziehungswissenschaft

vorgelegt von  
Gregor Dutz, M.A.  
Hamburg, 16. November 2023

## **Prüfungskommission:**

### **Schriftliche Gutachter\*innen:**

Prof. Dr. Anke Grotluschen (Betreuerin, Universität Hamburg)

Prof. Dr. Helmut Bremer (Universität Duisburg-Essen)

### **Mündliche Gutachterin:**

Jun.-Prof. Dr. Claudia Kulmus (Universität Hamburg)

**Datum der Disputation:** 19. April 2024

# Inhaltsverzeichnis

<b>0. Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1. Ziel des Forschungsvorhabens . . . . .	8
1.2. Aufbau der kumulativen Dissertation . . . . .	9
<b>2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge</b>	<b>11</b>
2.1. Literalität(en) . . . . .	12
2.2. Alphabetisierung und Grundbildung . . . . .	16
2.3. Kompetenz . . . . .	19
2.3.1. Kompetenz im Diskurs der Erwachsenenbildung . . . . .	20
2.3.2. Kompetenz in der Kompetenzdiagnostik . . . . .	22
2.3.3. Kompetenzmessung von Erwachsenen . . . . .	24
2.4. Politische Partizipation . . . . .	25
2.4.1. Formen politischer Partizipation . . . . .	25
2.4.2. Abgrenzung zur sozialen Partizipation . . . . .	27
2.4.3. Bestimmungsfaktoren politischer Partizipation im Civic Voluntarism- Modell . . . . .	28
2.4.4. Milieutheoretische Erklärung politischer Partizipation: „Bil- dungsferne“ Gruppen zwischen Fremd- und Selbstausschluss	31
2.5. Politische (Grund-)Bildung . . . . .	33
2.5.1. Politische Erwachsenenbildung . . . . .	34
2.5.2. Die Besonderheiten politischer Grundbildung . . . . .	36
2.5.3. Der Politikbegriff in der politischen Erwachsenenbildung .	37
<b>3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Lite-     ralität</b>	<b>39</b>
3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität . . . . .	39
3.1.1. Politikbezogene Praktiken . . . . .	40
3.1.2. Politikbezogene Grundkompetenzen . . . . .	44
3.1.3. Die zwei Dimensionen politischer Grundkompetenzen als Skala	48
3.2. Weitere Forschungsergebnisse zu politischer (Grund-)Bildung und Partizipation . . . . .	53

<b>4. Publikationen der kumulativen Dissertation</b>	<b>57</b>
4.1. Publikation 1 . . . . .	57
4.1.1. Zusammenfassung . . . . .	57
4.1.2. Eigenanteil . . . . .	57
4.1.3. Abdruck: Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L . . . . .	58
4.2. Publikation 2 . . . . .	72
4.2.1. Zusammenfassung . . . . .	72
4.2.2. Abdruck: Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen . . . . .	72
4.3. Publikation 3 . . . . .	90
4.3.1. Zusammenfassung . . . . .	90
4.3.2. Eigenanteil . . . . .	90
4.3.3. Abdruck: Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation . . . . .	91
<b>5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick</b>	<b>119</b>
<b>6. Literatur</b>	<b>125</b>
<b>A. Liste der Veröffentlichungen</b>	<b>137</b>
<b>B. Zusammenfassung</b>	<b>143</b>
<b>C. Abstract</b>	<b>145</b>
<b>D. Eidesstattliche Versicherung</b>	<b>147</b>

# 0. Vorwort

Die vorliegende kumulative Dissertation entstand im Kontext der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten und von Prof. Dr. Anke Grotlüschen an der Universität Hamburg geleiteten Studie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ (LEO 2018), deren Team<sup>1</sup> ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter seit Projektbeginn im Mai 2017 angehörte und im Rahmen des Projekts LEO-Transfer weiter angehöre.

Ziel von LEO 2018 ist es zum einen die Zahl gering literalisierter Erwachsener in Deutschland zu bestimmen und damit die Ergebnisse der ersten „leo. – Level-One Studie“ (Grotlüschen & Riekmann 2012) fortzuschreiben, zum anderen Informationen zum Gebrauch schriftlicher und nicht-schriftlicher Praktiken sowie selbsteingeschätzter Grundkompetenzen in vier Grundbildungsdomänen zu erheben. Dabei war ich im Team an der Erstellung des Fragebogens, der Durchführung und Auswertung der Studie und der Vorstellung und Veröffentlichung der Ergebnisse beteiligt.

Neben dem Bereich Weiterbildung (Dutz & Bilger 2020) zeichnete ich in LEO 2018 verantwortlich für die Domäne der politischen Grundbildung. Dies zeigt sich insbesondere in der deskriptiven Auswertung für den Ergebnisband der Studie (Dutz & Grotlüschen 2020) und den hier gesammelten Aufsätzen. Eine vollständige Liste aller während der Dissertation entstandenen Veröffentlichungen findet sich im Anhang.

## Danksagungen

Mein Dank gilt natürlich zunächst Prof. Dr. Anke Grotlüschen: Für die Betreuung der Dissertation, für die Zusammenarbeit in der LEO-Studie, für hilfreiche Hinweise und nicht zuletzt für ihr Verständnis bei etwaigen Verzögerungen. Auch Prof. Dr.

---

<sup>1</sup>Eine Übersicht der (ehemaligen) LEO-Teammitglieder findet sich unter <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/beteiligte/>.

## 0. Vorwort

Helmut Bremer möchte ich danken für die Zusammenarbeit im Rahmen von LEO 2018 und für die Übernahme des Gutachtens. Ebenso danke ich Jun.-Prof. Claudia Kulmus für die Übernahme der mündlichen Begutachtung.

Dem LEO-Team gebührt mein Dank für die großartige gemeinsame Arbeit im Projekt: Erwähnt werden müssen Dr. Klaus Buddeberg und Dr\*in. Lisanne Heilmann, sowie Kristin Skowranek und Christopher Stammer. Auch bei allen ehemaligen Mitarbeitenden am Arbeitsbereich *Lebenslanges Lernen* – hier zu nennen sind insbesondere Lukas Eble, Luise Krejcik, Dr. Alina Redmer und Prof. Dr. Jana Wienberg – und aktuellen Mitarbeitenden – Markus Ertner und Katharina Kosinski – möchte ich mich für die gemeinsame Zeit bedanken.

Zuletzt möchte ich mich natürlich auch bei meiner Partnerin Ann-Christin sowie meinen Eltern und deren Partner\*innen bedanken: Der Abschluss dieser Dissertation wäre ohne ihre Unterstützung und Ermutigung während der Arbeit nicht erfolgreich gewesen.

# 1. Einleitung

Die Möglichkeit zur politischen Partizipation aller Bürger\*innen ist ein elementarer Bestandteil von Demokratie. Jedoch ist politische Partizipation sozial ungleich verteilt, selbst wenn die Möglichkeit der Beteiligung formal allen offen steht<sup>1</sup>. Dabei weisen gut ausgebildete und gut verdienende Milieus eine höhere politische Partizipation auf als sogenannte bildungsferne oder sozial benachteiligte Milieus. Dies zeigt sich etwa bei der Wahlbeteiligung, die bei den Milieus der Oberschicht/oberen Mittelschicht höher ist als bei den Milieus der unteren Mittelschicht/Unterschicht (Bertelsmann Stiftung 2015; Schäfer u. a. 2013). Diese Zunahme sozialer Selektivität reiht sich ein in eine Diagnose der *Krise der Demokratie* oder *Krise der Repräsentation* (vgl. Bremer u. a. 2013; Merkel & Petring 2012). Weitere Symptome sind etwa der Rückgang der Wahlbeteiligung, Entfremdungsprozesse zwischen Bürger\*innen und Politik sowie die Erfolge rechtspopulistischer und -extremer Parteien.

Mit Blick auf die soziale Selektivität politischer Partizipation rücken gering literalisierte Erwachsene in den Fokus, da sie ähnliche Charakteristiken aufweisen wie jene Personen, die eher selten politisch partizipieren: Sie sind häufiger erwerbslos, haben eine niedrigere formale Bildung und arbeiten häufiger in Berufen mit niedrigen Gehältern. Zudem erfordert politische Partizipation oft die Beherrschung der Schriftsprache, etwa um schriftliche Informationen zu konsumieren oder Texte im Rahmen eines politischen Engagements zu verfassen. Auch Angebote und Materialien der politischen Bildung erfordern die Beherrschung der Schriftsprache. Es liegt also die Vermutung nahe, dass gering literalisierte Erwachsene wegen ihrer Milieucharakteristiken, aber auch wegen der niedrigen Lese- und Schreibkompetenz selbst von voller politischer Teilhabe ausgeschlossen sind.

Die Ergebnisse der Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (LEO 2018) bestätigen, dass gering literalisierte Erwachsene bestimmte politikbezogene Praktiken seltener ausüben. Die Studie zeichnet aber ein differenziertes Bild, welches ein

---

<sup>1</sup>Praktisch stehen alle Möglichkeiten der Beteiligungen nur den Inhaber\*innen der „richtigen“ Staatsbürgerschaft offen.

## 1. Einleitung

generelles politisches Nichtinteresse nicht bestätigen kann. So zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen etwa mit Blick auf die Wahlbeteiligung und das ehrenamtliche Engagement, nicht aber beim Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen (Dutz & Grotluschen 2020).

Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich bei den Selbsteinschätzungen zu den politikbezogenen Grundkompetenzen, welche von den gering literalisierten Erwachsenen als niedriger eingeschätzt werden (ebd.). Dies könnte neben den Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben ein weiterer Grund für die geringere politische Partizipation gering literalisierter Erwachsener sein.

Diese deskriptiven Ergebnisse erlauben aber keine Aussage darüber, ob zwischen geringer Literalität, der Ausübung bestimmter politikbezogener Praktiken und der Selbsteinschätzung der politikbezogenen Grundkompetenzen ein statistischer (oder gar kausaler) Zusammenhang besteht, oder doch soziodemographische Merkmale die entscheidende Rolle spielen. Diesem Zusammenhang möchte diese kumulative Dissertation nachgehen.

### 1.1. Ziel des Forschungsvorhabens

In dieser kumulativen Dissertation soll die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen mit Blick auf politische Grundbildung, politische Partizipation und politikbezogene Grundkompetenzen betrachtet werden. Ziel ist es dabei, den Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Teilhabe genauer zu untersuchen und aus den Ergebnissen Schlüsse für die politische Erwachsenenbildung zu ziehen.

Dabei stehen die folgenden Fragen im Vordergrund:

- Welche Rolle spielt Literalität für die politische Partizipation?
- Welche Rolle spielt Literalität für die Selbsteinschätzung politikbezogener Grundkompetenzen?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Literalität, politischer Partizipation und politikbezogenen Grundkompetenzen?

Den hier gesammelten drei Aufsätzen ist gemein, dass sie sich dieser Thematik mit Methoden der quantitativen Forschung annehmen. Die durchgeführten Analysen gehen dabei über deskriptive Analysen hinaus und untersuchen die aufgeworfenen



Fragen insbesondere mit multiplen Regressionen. Dieses Vorgehen erlaubt es zu untersuchen, welche eigenständigen Faktoren einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Ausübung der untersuchten politikbezogenen Praktiken und Kompetenzen haben. Die Ergebnisse erlauben es mit Blick auf die Alphabetisierung und Grundbildung mehr über die Adressat\*innen und deren Bedürfnisse zu erfahren. Mit Blick auf die Partizipationsforschung wird mit der Literalität ein Faktor untersucht, der sonst bei der Erklärung von Partizipation in quantitativen Studien nicht betrachtet wird.

## 1.2. Aufbau der kumulativen Dissertation

Der Einleitung folgend werden in Kapitel 2 (S. 11) die verschiedenen theoretischen Bezüge der Einzelbeiträge aufgegriffen. Dabei soll ein gemeinsamer theoretischer Rahmen eröffnet werden und die knappen, da zeichenzahlbeschränkten Darstellungen in den Journalveröffentlichungen ergänzt werden. In Kapitel 3 (S. 39) wird ein Überblick über den Forschungsstand zu politischer Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität gegeben.

Es folgen in Kapitel 3 (S. 39) schließlich die Abdrucke der Publikationen der kumulativen Dissertation. Sie werden jeweils ergänzt durch eine kurze Zusammenfassung und eine Darstellung des Eigenanteils bei jenen Artikeln, die in Koautor\*innenschaft entstanden sind. Daran schließt sich in Kapitel 5 (S. 119) eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse an sowie ein Ausblick auf noch offene oder neu entstandene Forschungsfragen.



## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

In diesem Kapitel sollen grundlegende Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge aufgegriffen werden, die im Kontext der Publikationen von Relevanz sind. Eine Darstellung in aller Breite und Tiefe soll dabei nicht erfolgen, aber auf den Forschungsstand und die entsprechenden Diskurse verwiesen werden. Es handelt sich dabei um verschiedene inhaltliche Bereiche, die sich teilweise thematisch berühren und auch überschneiden. Zu Beginn jedes Abschnitts soll deren Relevanz für diese Arbeit kurz erläutert werden.

Zu Beginn soll der zentrale Begriff der Literalität bzw. der Literalitäten untersucht werden (Abschnitt 2.1). Hier soll zum einen dargestellt werden, welche gesellschaftliche und individuelle Auswirkungen dem Beherrschen von Lesen und Schreiben zugeschrieben werden, zum anderen, welche unterschiedlichen Verständnisse von Literalität existieren und für diese Arbeit relevant sind. Darauf folgt eine Darstellung des deutschsprachigen Diskurses um Alphabetisierung und Grundbildung (Abschnitt 2.2), sowohl mit Blick auf ein gesellschaftlich notwendiges Mindestmaß an Literalität, als auch auf die thematische und inhaltliche Ausgestaltung von Grundbildung. Der in diesem Kapitel angeschnittene Kompetenzbegriff wird daran anschließend vertieft (Abschnitt 2.3), insbesondere mit Blick auf die Diskussion in der Erwachsenenbildung und die Kompetenzmessung von Erwachsenen.

Danach wird politische Partizipation aus einem politikwissenschaftlichen und soziologischen Blickpunkt betrachtet (Abschnitt 2.4). Hier soll dargestellt werden, was unter politischer Partizipation verstanden wird, welche Aktivitäten politischer Partizipation zugerechnet werden können und wie der Grad politischer Partizipation aus Perspektive der Partizipations- und Milieuforschung erklärt werden kann. Im darauf folgenden Abschnitt wird insbesondere aus Sicht der Erwachsenenbildung auf politische Bildung bzw. Grundbildung und damit verbundene Theorien eingegangen (Abschnitt 2.5).

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

Mit diesem Vorgehen sollen die zentralen Begriffe und Theorien aus den für diese Dissertation veröffentlichten Artikel zusammengefasst werden. Teilweise sind die Begriffe und Theorien miteinander verbunden, so dass ein bereits erwähntes Konzept in einem späteren Abschnitt vertiefend aufgegriffen wird.

### 2.1. Literalität(en)

In dem 1977 erschienen Buch *The Domestication of the Savage Mind* (Goody 1977) geht Jack Goody der Frage nach, wie Schrift das Denken von Menschen beeinflusst und kognitive Prozesse verändert (ebd., S. ix). Er geht dabei davon aus, dass die Erfindung der Schrift einen ähnlich starken Einschnitt für die Entwicklung der Art und Weise des Denkens und der Kommunikation bedeutete wie die Sprache (ebd., S. 9–10). Für diese Arbeit sind Goodys Arbeiten relevant, da er dabei die stark kritisierte These aufstellt, dass Schrift die Entwicklung von Staaten und damit auch bestimmter politischer Strukturen bis hin zur Demokratie beeinflusst. Ausgehend von der Kritik an Goody sollen außerdem die *New Literacy Studies* dargestellt werden, die den internationalen Literalitätsdiskurs mitbestimmen und auch für die Ausgestaltung dieser Dissertation relevant sind.

Goody argumentiert, dass Schriftlichkeit durch ihre semi-permanente Form den vorher mündlich geführten Diskurs einer genaueren Überprüfbarkeit und Kritik unterworfen habe. Wissen könne schriftlich quasi unbegrenzt festgehalten werden und der menschliche Verstand sich so auf das Studieren, statt auf das Einprägen von Text konzentrieren. Diese Ausweitung *kritischer Aktivitäten* befördere Rationalität, Skeptizismus sowie Logik und erleichtere durch die spezifische statische Form von Text solche Aktivitäten (ebd., S. 37).

Ausgangspunkt ist dabei seine Auseinandersetzung insbesondere mit Lévi-Strauss<sup>1</sup>, aber auch anderer Soziolog\*innen und Ethnolog\*innen (ebd., S. 4–9). Goody kritisiert dabei zum einen Lévi-Strauss' Einteilung von Gesellschaften bzw. deren Denken in *hot* und *cold*, *modern* und *neolithic*, *sie* und *wir*. Diese *Grand Dichotomy* (ebd., S. 147) zur Erklärung von Unterschieden zwischen Gesellschaften hält Goody für ethnozentrisch und für wenig geeignet, um Unterschiede im Entwicklungsstand von Gesellschaften zu erklären (ebd., S. 36). Gleichzeitig lehnt Goody eine relativistische, Unterschiede ignorierende Sichtweise auf Gesellschaften ab (ebd.,

---

<sup>1</sup>*The Domestication of the Savage Mind* ist eine Anspielung auf den englischen Titel von Lévi-Strauss' Werk „*La Pensée Sauvage*“, „*The Savage Mind*“

S. 151).

Goody spricht in *The Domestication of the Savage Mind* bereits an, was er später in *The Logic of Writing and the Organization of Society* (Goody 1986) vertiefen wird: Schrift verändere gesellschaftliche Bereiche wie Politik, Religion, Wirtschaft und Recht und deren Institutionen. Anhand dieser vier Bereiche und im Vergleich insbesondere von literalen antiken Gesellschaften des Nahen Ostens mit schriftlosen Gesellschaften in Afrika versucht er diese Entwicklungen nachzuzeichnen. An dieser Stelle soll nur ein Abschnitt<sup>2</sup> von Goody (ebd.) in den Blick genommen werden, der sich direkt mit den Auswirkungen von Schrift auf den politischen Prozess beschäftigt (Goody 1986, S. 119–126; vgl. dazu auch Grotlüschen u. a. 2009, S. 59–60).

Schriftliche Anordnungen erlangen eine höhere Autorität und können schwieriger vermieden werden, da persönliche Verantwortlichkeit sowohl auf Seiten des Empfängers als auch des Senders von Befehlen sichergestellt sei (Goody 1986, S. 124). Gleichzeitig könne was schriftlich festgehalten sei, auch schriftlich angezweifelt und kritisiert werden. Ideen und Ideologien können leichter entstehen und weiterentwickelt werden (ebd., S. 125). Schrift dient also nicht nur der Regierung, sondern auch der Verbreitung abweichender Meinungen (vgl. ebd., S. 121).

Goody weist auf die Macht hin, die Schrift im politischen Prozess mit sich bringt, etwa bei der Festlegung der Tagesordnung oder bei schriftlichen Berichten, auf deren Basis Entscheidungen getroffen werden, die selbst wieder schriftlich festgehalten werden (ebd., S. 122). Auch die geheim stattfindende Wahl erfordert grundlegende literale Fähigkeiten (ebd., S. 121). Politische Partizipation ist hier nur jenen möglich, die Lesen und Schreiben beherrschen. Goody skizziert eine Entwicklung von debattierenden Stammesversammlungen zur Volksvertretung, die erst durch eine weite Verbreitung des Lesen und Schreibens möglich wurde (Goody 1986, S. 121–122; vgl. Grotlüschen u. a. 2009, S. 60).

Um sowohl einer dichotomisierenden als auch einer relativierenden Sichtweise zu entkommen, weist Goody als Erklärungsansatz auf die Entwicklung der Schrift hin, die wie oben beschrieben bestimmte Handlungen erleichtert und damit die Art und Weise der Kommunikation tiefgreifend verändert und so gesellschaftliche Entwicklungen ermöglicht habe (Goody 1977, S. 36). Dass Goody mit diesem Ansatz selbst eine neue Dichotomie einführt, nämlich die von schriftlosen und schriftbasierenden

---

<sup>2</sup>Eine ausführliche Kritik an Goodys *The Logic of Writing and the Organization of Society* findet sich bei Collins & Blot (2003, S. 17–22)

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

Gesellschaften, ist ihm wohl bewusst. Er versucht dies abzuschwächen, indem er Schrift zwar eine besondere Wichtigkeit, aber keine monokausale Erklärungskraft gesellschaftlicher Veränderung zuspricht (vgl. Goody 1977, S. 10, 50). Dennoch wird Goody für die Betonung der Wichtigkeit der Schrift in seiner Theorie kritisiert. So schreibt Street (1988) mit Bezug auf Goody „that, in fact, many of the writers in this field continue to represent literacy as sufficiently different from orality in its social and cognitive consequences, that their findings scarcely differ from the classic concept of the “great divide”.“ (ebd., S. 59).

Halverson (1992) wirft Goody vor nicht nachweisen zu können, dass Lesen und Schreiben eine notwendige Bedingung für syllogistischen Denkens sei. Im Gegenteil spreche nichts dagegen, dass eine des Lesens und Schreibens nicht mächtige Person nicht auch logisch denken könne und resümiert seine Kritik an Goodys Werk:

„This is not to conclude that literacy is irrelevant to the evolution of logical, abstract thought, but that its relevance is the result of the historical accident that Western literacy-based education happens to have been imbued with 'Aristotelian' norms. In principle, there is no reason why an intelligent, non-literate person could not become proficient in logical thinking.“ (ebd., S. 315)

Halverson gesteht Goody immerhin die „rather obvious“ (ebd., S. 316) Einsicht zu, dass Schrift bestimmte Entwicklungen beschleunigen könne, da Wissen leichter erhalten, verbreitet und genutzt werden könne (ebd., S. 315).

Starke Kritik erfährt Goody auch von Street (1984). Dieser identifiziert bzw. entwickelt zwei theoretische Modelle zur Erklärung von Literalität: Das *autonome* und das *ideologische* Modell.

Das autonome Modell, zu denen Street die Theorie von Goody zählt, betont Literalität als eine Reihe neutraler, universeller Fähigkeiten und Praktiken, die unabhängig von Kontext, Kultur und Gesellschaft sind. Sie wird als eine Reihe von technischen Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben betrachtet, die auf standardisierte Weise gelehrt und erlernt werden können. Literalität besteht dementsprechend hauptsächlich daraus, schriftliche Texte zu entschlüsseln, und berücksichtigt nicht die sozialen und kulturellen Aspekte des Lesens und Schreibens (vgl. Lonsdale & McCurry 2004, S. 26).

Demgegenüber steht das ideologische Modell: Literalität ist hier tief in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet und ist gesellschaftlichen Einflüssen unterworfen. Es

kann also nicht davon gesprochen werden, dass Literalität neutral oder universell sei. Viel mehr müssen die Machtverhältnisse und Ungleichheiten in den Blick genommen werden, unter denen Literalität, verstanden als soziale Praxis, vorkommt (vgl. ebd., S. 26). Der Forschungszweig, der diesen Ansatz aufgreift, sind die *New Literacy Studies* (NLS) (vgl. Street 2003).

Aus der Erkenntnis, dass Literalität eine soziale Praxis ist, die von Ort zu Ort, Zeit zu Zeit und Kontext zu Kontext variiert, ergibt sich für die NLS das Konzept der multiplen Literalitäten. Die in Schulen unterrichtete, im Duden festgehaltene und etwa in der Kommunikation mit Behörden erwartete Literalität stellt dann nur eine Art von Literalität dar, nämlich die dominante (Barton & Hamilton 2000; Street 2003) oder legitime Literalität (Grotluschen u. a. 2011), der die alltagssprachliche(n) Literalität(en) gegenübergestellt ist (sind). Dieses Konzept von *multiplen Literalitäten* bedeutet keine Beliebigkeit in der Rechtsschreibung oder Grammatik, sondern möchte viel mehr auf die Machtverhältnisse hinweisen, denen auch das Verständnis von Literalität unterworfen ist (ebd.): Die NLS problematisiert „whose literacies‘ are dominant and whose are marginalized or resistant“ (Street 2003, S. 77).

Das Konzept von multiplen Literalitäten wird also nicht so verstanden, dass verschiedene Literalitäten gleichberechtigt nebeneinander stehen und nur je nach Kontext zur Anwendung kommen, sondern dass hinter der Etablierung einer bestimmten Literalität Machtinteressen stehen und bestimmte Literalitäten gesellschaftlich als höherwertig betrachtet werden. Grotluschen u. a. (2011) schlägt daher vor, einerseits „einen vielfältigen Umgang mit Schrift“ anzuerkennen, andererseits aber für die Forschungspraxis von einer „gesellschaftlich hegemonial und hierarchisch angeordnete Stufung von Literalität“ auszugehen, die „besser oder schlechter beherrscht wird“ (ebd., S. 34).

Mit Blick auf die Ziele dieser Dissertation ist nach den obigen Ausführungen festzuhalten, dass Goodys These zum Zusammenhang von Schrift und (logischem) Denken stark umstritten ist, ebenso wie die daraus gefolgerte Entwicklung von Gesellschaften (vgl. Collins & Blot 2003). Bei Lektüre des Originals ist aber auch festzuhalten, dass sich Goody selbst meist vorsichtig äußert, um den Eindruck einer Dichotomie, der Überlegenheit literaler (westlicher) Gesellschaften oder eines direkten und zwingenden Zusammenhangs zwischen Literalität und Rationalität oder der Entwicklung von Demokratie zu vermeiden. Auch wegen einer Vielzahl politikbezogener Praktiken, die das Lesen und Schreiben erfordern (vgl. Unterab-

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

schnitt 3.1.1, S. 40), scheint zumindest auf individueller Ebene ein Zusammenhang zwischen der Beherrschung des Lesens und Schreibens und dem Grad der politischen Teilhabe erwartbar zu sein. Literalität ist somit keine zwingende Voraussetzung für politisches Handeln oder politische Partizipation, schriftliche Praktiken können diese aber erleichtern (vgl. Grotlüschen u. a. 2009, S. 59). Dass Literalität dabei nur ein Faktor sein kann, zeigt auch die Partizipationsforschung (siehe Abschnitt 2.4); Machtverhältnisse werden dort ebenfalls betrachtet (siehe Unterabschnitt 2.4.4).

## 2.2. Alphabetisierung und Grundbildung

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Partizipation bzw. politikbezogenen Grundkompetenzen berührt natürlich den Diskurs um Alphabetisierung und Grundbildung in der Erwachsenenbildung. Nach der Betrachtung von Literalität aus ethnologischer Perspektive im vorhergehenden Abschnitt soll nun der Diskurs der Erwachsenenbildung aufgegriffen werden. Dieser Diskurs soll an dieser Stelle nur knapp wiedergegeben werden, eine ausführlichere Darstellung der begrifflichen Wurzeln von Alphabetisierung und Grundbildung findet sich etwa bei Abraham & Linde (2018) oder Euringer (2016b).

Die Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung sind im deutschen Diskurs eng miteinander verwoben und gleichzeitig einer andauernden Auseinandersetzung und einem Wandel ihrer genauen Ausgestaltung unterworfen. Unter *Alphabetisierung* wird meist das Erlernen des Lesens und Schreibens verstanden. *Grundbildung* geht darüber hinaus und „zielt auf komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine aktive Partizipation an der Gesellschaft erforderlich sind“ (Tröster 2023). Im Diskurs der deutschen Erwachsenenbildung ist Alphabetisierung der ältere, Grundbildung der umfassendere Begriff, da er neben Alphabetisierung bzw. Literalität auch das Rechnen (Numeralität) und Grundkompetenzen in verschiedenen Alltagsbereichen umfasst.

Tröster (2000) stellt fest, dass sich das Verständnis von Alphabetisierung gewandelt habe und nun auch die Rechenfähigkeit umfasse, aber auch weitere Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe erforderlich seien (ebd., S. 13). *Grundbildung* bleibt hier vage; Tröster (ebd.) diagnostiziert „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung“ (ebd., S. 17). Grundbildung orientiere sich an gesellschaftlichen Erfordernissen, sei deswegen beständigem Wandel unterworfen und nicht zu definieren. Auf Angebotsseite identifiziert die Autorin Grundbildungsangebote im Bereich



*Rechnen und Umgang mit dem PC.* Festgestellt wird auch ein Spannungsfeld von Sichtweisen und Ansprüchen unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteur\*innen und den Individuen (ebd., S. 18). Mit Blick auf den Grundbildungsbegriff ergänzt Euringer (2016a, S. 34), dass diese Auseinandersetzung um Inhalte und Kompetenzen begründet liegt in den teils weitreichenden Folgen, die solche Festlegungen für die Akteure haben, etwa bei Zuständigkeiten oder der Finanzierung.

In der Folge konkretisierte sich das Verständnis von Alphabetisierung und Grundbildung (Abraham & Linde 2018). Nach dem Grundsatzpapier zur Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung<sup>3</sup> soll Grundbildung „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe bezeichnen, darunter: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen“ (Bündnis für die Nationale Dekade 2016, S. 3). Grundbildung ist hier eng mit Literalität verbunden, da sie sich „an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag“ (ebd., S. 3) orientieren und so Lesen und Schreiben stärken soll. Tröster & Mania (2015) begrüßen zwar die inhaltliche Ausweitung, kritisieren aber gleichzeitig die „Verengung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsverständnisses auf Lesen, Schreiben und Rechnen“ (ebd., S. 4) und die fehlenden relevanten Kontextbezüge (vgl. auch Abraham & Linde 2018).

Die Studie LEO 2018 nimmt die Grundbildungsdomänen gesundheitliche, finanzielle, digitale und politische Grundbildung in den Blick. Dieses „Vierer-Gespann der Grundbildung“ (Grotlüschen u. a. 2020, S. 16) wurde von Euringer (2016b) als relevant für das Grundbildungsverständnis von Akteuren in der öffentlichen Verwaltung identifiziert (ebd., S. 145–160). Daran schließen sich auch die Ausführungen der Nationalen Dekade und anderer Autor\*innen (vgl. Mania & Tröster 2018) an. Die Autor\*innen der LEO-Studie melden hier auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit an (Grotlüschen u. a. 2020, S. 17). Im Vergleich zu anderen Grundbildungsverständnissen fehlt etwa eine Fremdsprache (vgl. Mania & Tröster 2018, S. 3). Die LEO-Studie begründet dies mit förderrechtlichen Voraussetzungen, die Fremdsprachen nicht als Teil von Grundbildung begreifen (Grotlüschen u. a. 2020, S. 16; vgl. Euringer 2016b, S. 168). Von der LEO-Studie, aber auch anderen Autor\*innen nicht in den Blick genommen werden auch Metakompetenzen, wie etwa das Lernen lernen (vgl. Abraham & Linde 2018, S. 1306; Euringer 2016b,

---

<sup>3</sup>In ähnlicher Formulierung findet sich dies bereits in der *Nationalen Strategie* (BMBF & KMK 2012).

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

S. 164–166).

Neben der inhaltlichen Dimension dreht sich der Diskurs auch um das in der Alphabetisierung und Grundbildung zu erreichende Kompetenz- bzw. Mindestniveau (Euringer 2016b, S. 28). In diesem Kontext können auch drei Kontroversen um Grundbildung und Literalität betrachtet werden: Grotlüschen u. a. (2015, S. 18) identifizieren die *Hierarchiekontroverse* um die Abgrenzung zu höherer Bildung, die *Minimumkontroverse* um Minimalvoraussetzungen zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie die *Kanonisierungskontroverse* um die (verbindlichen) Inhalte von Grundbildung.

Für Literalität und Numeralität werden Mindestniveaus für Erwachsene durch die internationale PIAAC-Studie der OECD (Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz; Rammstedt 2013) und die LEO-Studien (Lese- und Schreibkompetenz) definiert, die auch zwischen den Studien mit gewissen Einschränkungen vergleichbar sind (Buddeberg & Grotlüschen 2020). Für andere Bereiche der Grundbildung fehlen häufig fundierte Kompetenzmodelle, anhand derer Mindestniveaus definiert werden könnten. Eine Ausnahme stellt hier das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung (Mania & Tröster 2015) dar, welches „Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld explizit und ausschließlich auf Grundbildungsniveau“ beschreiben möchte (ebd., S. 17). Ein Blick in die sog. *Kompetenzdomänen* des Kompetenzmodells zeigt, dass Themen wie Versicherungen und (Alters-)Vorsorge (ebd., S. 23) Teil von Grundbildung sind. Gleichzeitig bleiben komplexere Themen, etwa zum Thema Aktien oder Immobilienkredit, außen vor.

Dies ist keine Besonderheit von finanzieller Grundbildung. Auch andere Grundbildungsbereiche umfassen vielschichtige Themen und Probleme, können aber manch komplexe Inhalte nicht abbilden. Remmele & Popescu-Willigmann (2019, S. 108) sprechen mit Blick auf die notwendigen Inhalte von Grundbildung vom *Grundbildungsdilemma*: Die Anforderungen zur gesellschaftlichen Teilhabe seien „zu komplex, als dass sie konzeptionell und zeitlich innerhalb der üblicherweise zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen“ vermittelt werden könnten. Grundbildung und Alphabetisierung stehen damit vor dem Problem, die an sie gerichteten Ansprüche nicht befriedigen zu können. In der Praxis müssten die Kursleitenden diesem Problem mit konsequenter Teilnehmendenorientierung begegnen (vgl. Abraham & Linde 2018, S. 1307–1309).

Für das Weitere dieser Dissertation kann festgehalten werden, dass gesellschaftliche Teilhabe nicht nur die Beherrschung der Schriftsprache erfordert, sondern auch

spezifische Kompetenzen in verschiedenen Alltagsbereichen. Politische Grundbildung ist somit Teil eines nicht nur auf Literalität zielenden Verständnisses von Alphabetisierung und Grundbildung. Die für politische Teilhabe erforderlichen Kompetenzen können schriftsprachlicher Art sein, müssen dies aber nicht. Die Konzeption der Grundbildungsdomänen in LEO 2018 deutet bereits darauf hin, dass nicht nur schriftliche Praktiken, sondern auch nicht-schriftliche Praktiken relevant sind (Grotlüschen u. a. 2020, S. 18). Im Detail soll auf politische (Grund-)Bildung in Abschnitt 2.2 eingegangen werden.

## 2.3. Kompetenz

Der Kompetenzbegriff ist in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung nicht unumstritten, hat aber spätestens im Kontext der Schulleistungsuntersuchungen Anfang der Nullerjahre und der Einrichtung eines DFG-Schwerpunktprogramms (Klieme & Leutner 2006) an Bedeutung und Aufmerksamkeit gewonnen. Die Aktualität des Themas in der Erwachsenen- und Weiterbildung zeigt auch der Themenschwerpunkt *Kompetenzorientierung* einer Ausgabe der Zeitschrift *weiter bilden* (Brandt 2020) im Jahr 2020. Diese Dissertation berührt *Kompetenz* an mehreren Stellen: Zum einen mit Literalität als getesteter Kompetenz in PIAAC bzw. LEO 2018, zum anderen mit der selbsteingeschätzten politikbezogenen Kompetenz in LEO 2018. Gleichzeitig wird der Kompetenzbegriff insbesondere in der Erwachsenenbildung stark kritisiert.

Je nach erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin und deren Anforderungen an ein kompetenzorientiertes Forschungsprogramm (vgl. Klieme & Hartig 2007) unterscheidet sich die inhaltliche Auslegung des Begriffs zum Teil erheblich. Während in der Schulleistungsforschung Kompetenzmodelle routinemäßig für nationale und internationale Large-Scale-Studien eingesetzt werden, wird z.B. in der Erwachsenenbildung die Abkehr vom Bildungsbegriff kritisiert (z.B. bei Faulstich 2002) oder gar die Messbarkeit von Kompetenzen angezweifelt (Vonken 2020).

Klieme & Hartig (2007) weisen in einem Sonderheft der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* zum Thema Kompetenzdiagnostik darauf hin, „dass mit dem Kompetenzbegriff ganz unterschiedliche Dinge bezeichnet werden – unterschiedliche Sachverhalte, theoretische Konstrukte oder auch normative Zielvorstellungen“ (ebd., S. 13). In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch LEO 2018.

Die Studie greift zwei Diskurse zum Kompetenzbegriff auf: Zum einen ein an

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

den Erfordernissen der Kompetenzmessung orientiertes, zum anderen ein kritisches, emanzipatorisches und auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe ausgerichtetes Verständnis von Kompetenz (vgl. Grotluschen u. a. 2020, S. 17–20). Im Folgenden soll auf diese beiden unterschiedlichen Kompetenzbegriffe eingegangen werden, die nicht willkürlich, sondern konzeptionell begründet unterschiedliche Aspekte von Kompetenz in LEO 2018 abbilden.

Dabei wird nicht ausführlich auf die Begriffsgeschichte eingegangen (vgl. für die Erwachsenenbildung z.B. Zeuner 2009, für die Perspektive der Schulleistungsforschung Klieme & Hartig 2007), sondern es werden einige aktuelle Perspektiven, Problemfelder und Konzeptionen verschiedener Kompetenzarten angesprochen.

### 2.3.1. Kompetenz im Diskurs der Erwachsenenbildung

In der deutschsprachigen Erwachsenenbildung wird und wurde der Kompetenzbegriff kontrovers – zum Teil auch polemisch (vgl. Geißler & Orthey 2002) – diskutiert. Von dieser Diskussion zeugt das Schwerpunktthema *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* des *REPORT* vom Juni 2002 (Nuissl u. a. 2002). Die dort versammelten Autor\*innen präsentieren ein eher skeptisches Verhältnis zum Kompetenzbegriff; einige dieser Beiträge sollen hier stellvertretend kurz dargestellt werden.

#### Kompetenz-Skepsis in der Erwachsenenbildung

Arnold (2002) kritisiert die „traditionslose Verwendung des Kompetenzbegriffs“ (ebd., S. 34), da Erkenntnisse der Erwachsenen- und Berufspädagogik im Diskurs nicht ausreichend berücksichtigt werden. Hier sind auch die Gründe für die „Missverständnisse und begriffliche Schattenkämpfe“ zu sehen (ebd., S. 28), um den Kompetenzbegriff zu finden: Zum einen sei der Begriff je nach Perspektive mit unterschiedlichen Konnotationen und Definitionen verbunden, zum anderen müsse er auch in seinem historischen Kontext und in seinem Verhältnis zum Bildungsbegriff gesehen werden:

„Der ‚Kompetenzbegriff‘ ist keineswegs ‚vogelfrei‘, d. h. beliebig verfügbar und definierbar, er entstammt vielmehr unterschiedlichsten Theorietraditionen, die zunächst einmal rekonstruiert und kritisch im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit der aktuellen weiterbildungspolitischen Begriffsverwendung analysiert werden müssen.“ (ebd., S. 28).

Eine ähnliche Kritik tragen (Geißler & Orthey 2002) vor. Sie verweisen – wie auch andere Autor\*innen in diesem Diskurs (vgl. Weinert 1999) – auf die Unterscheidung von Performanz und Kompetenz in der Linguistik durch Chomsky (siehe dazu etwa Searle 1974)<sup>4</sup> und der Rezeption Chomskys durch Habermas in der „kommunikativen Kompetenz“ (Brödel 2002; Habermas 1971), an die in der zeitgenössischen Debatte nur unzureichend angeknüpft werde.

Aus heutiger Perspektive ist es schwer die in diesem polemisch-kritischen Beitrag geäußerten Vorwürfe im Detail nachzuvollziehen, da konkrete Adressat\*innen dieser Kritik weitgehend fehlen.

Faulstich (2002) plädiert dafür, „den Begriff Bildung als eine zentrale Kategorie“ (ebd., S. 23) zu bewahren und nicht zu Gunsten von *Schlüsselqualifikation* oder *Kompetenz* aufzugeben. Er rekurriert dabei historisch auf zentrale Begriffe der Aufklärung, wie Kritik, Emanzipation und Mündigkeit, die sich in *Bildung* wiederfinden, weist aber auch auf den Zusammenhang von Bildung und der Rechtfertigung gesellschaftlicher Unterschiede hin (vgl. Riekmann & Grotluschen 2011, S. 65) sowie auf die Entwicklung von Bildung hin zu einem „Privileg der Gebildeten“ (Faulstich 2002, S. 19). Der Autor spricht sich gegen solche Entwicklungen aus und bezieht sich damit unter anderem auf Willy Strzelewicz:

„Das Verständnis von Erwachsenenbildung, das Strzelewicz zunehmend für sich klärte, steht in der Spannung zwischen Industrialisierung und Demokratisierung. Dabei geht es ihm um eine Verteidigung humanistischer Positionen nach den Erfahrungen des Totalitarismus. Diese haben Strzelewicz sensibilisiert gegen romantisierende und gegenaufklärerische Strömungen“ (ebd., S. 20).

Weniger Berührungsängste mit dem Kompetenzbegriff hatte dagegen Oskar Negt, der Ende der 1980er Jahre das Konzept der *Gesellschaftlichen Kompetenzen* (siehe dazu auch Abschnitt 2.5) entwickelte und ab 1990 mit dem Kompetenzbegriff bezeichnete (vgl. Zeuner 2007). Auf Negts *Gesellschaftliche Kompetenzen* wird in der Erwachsenenbildung auch in aktuelleren Veröffentlichungen noch rekurriert (Negt 2011; Zeuner 2013).

---

<sup>4</sup>Auch dieser Diskurs umfasste bereits eine Diskussion um das Begriffsverständnis von *Kompetenz* (und *Performanz*) und deren historische Bezüge (vgl. Miller 1975).

### 2.3.2. Kompetenz in der Kompetenzdiagnostik

Die Individualdiagnostik und die bevölkerungsrepräsentative Kompetenzmessung im Rahmen von *Large Scale Assessments* (LSA) stellen besondere Anforderungen an den Kompetenzbegriff: Dieser soll zum einen erlauben, theoretisch fundiert domänenspezifische Kompetenzen und Kompetenzmodelle zu beschreiben, die zum anderen eine valide Messung erlauben sollen (Klieme & Leutner 2006). Die Forschung befindet sich hier also an einem Schnittpunkt zwischen Psychologie, Psychometrie und Erziehungswissenschaft, wobei ein in der Tradition der Psychologie stehendes Kompetenzverständnis dominiert (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 17).

Insbesondere im Rahmen und als Folge der international vergleichenden Schulleistungsstudie PISA hat sich die Notwendigkeit gezeigt, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu bestimmen, um die Entwicklung von Kompetenzmodellen in den Fachdidaktiken zu befördern. Ausdruck findet dies unter anderem in der Einrichtung eines Schwerpunktprogramms der DFG (Klieme & Leutner 2006).

In diesem Zusammenhang wurden die grundlegenden und überblicksartigen Beiträge zum Kompetenzbegriff von Weinert (1999, 2001b) stark rezipiert. Kompetenzen sollen sich, so Weinert (2001b), auf domänenspezifisches Lernen, domänenspezifische Fähigkeiten, Wissen und Strategien beziehen (ebd., S. 57). Damit werden sie abgegrenzt gegenüber kognitiven Grundfunktionen und anderen Dispositionsstrukturen<sup>5</sup>, die zum einen situationsunabhängig funktionierten, zum anderen nur schwer erlernbar seien (Klieme & Hartig 2007, S. 17). Weinert (2001a) definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 25).

Auch in der sogenannten *Klieme-Expertise* zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme u. a. 2003) wird dieser Ansatz aufgegriffen. Dort heißt es, Kompetenz sei „nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (ebd., S. 72). Hier zeigt sich also ein *funktional-pragmatisches* Kompetenzverständnis: Kompetent ist, wer eine

---

<sup>5</sup>*Disposition* meint in der Psychologie „die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person, best. Gedanken und Gefühle zu erleben, best. Leistungen zu erbringen und best. Verhaltensweisen zu äußern“ (Schmitt 2022).

Handlung erfolgreich durchführen kann.

In der Forschungspraxis bildet sich ein solches Verständnis von Kompetenz in den entwickelten Kompetenzmodellen und Messinstrumenten ab. Bei der Modellierung müssen zunächst theoretisch fundiert Zusammenhänge zwischen zu untersuchender, nicht direkt beobachtbarer Kompetenz (latente Variable) und beobachtbarem Verhalten (manifeste Variable) definiert werden, anschließend geeignete Instrumente entwickelt werden, um diesen Zusammenhang messen zu können (Klieme & Hartig 2007, S. 25). Die Ermittlung der Testwerte (Kompetenz) erfolgt in LSAs üblicherweise mit Hilfe der *Item-Response-Theorie* (IRT, siehe Moosbrugger 2012). Bezüglich der Modellierung unterscheiden Hartig & Klieme (2006) zwischen *Kompetenzstrukturmodellen* und *Kompetenzniveaumodellen*.

*Kompetenzstrukturmodelle* stellen die Dimensionalität von Kompetenz dar, also den Zusammenhang von über- und untergeordneten Fähigkeiten. Neben theoretisch begründeten Annahmen lassen sich Zusammenhänge empirisch mittels Faktorenanalyse überprüfen (ebd., S. 132). In der Praxis findet man – etwa in den PISA-Studien – eine hohe Korrelation zwischen verschiedenen Kompetenzkonstrukten. Dies ist problematisch, da sich eine theoretische Differenzierung verschiedener Kompetenzen empirisch so nur begrenzt zeigen lässt (ebd., S. 133).

Die Instrumente zur Messung von Kompetenz bestehen aus mehreren Items (Teilaufgaben). Deren richtige bzw. falsche Beantwortung lässt auf die Kompetenz der getesteten Person (Personenparameter) schließen. Mit Hilfe der IRT kann die Kompetenz und die Schwierigkeit der Items auf der selben Skala abgebildet werden. Dies macht die inhaltliche Beschreibung von Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus anhand der in bestimmten Items gestellten Anforderungen in einem *Kompetenzniveaumodell* (ebd., S. 133) möglich. Insbesondere bei einer *a priori* und theoriegeleiteten Zuordnung von Items zu Kompetenzbeschreibungen und -niveaus erlaubt dies eine *kriteriumsorientierte Testwertinterpretation* mit Bezug auf die Aufgabeninhalte (Goldhammer & Hartig 2012, S. 189). In internationalen Vergleichsstudien wird häufig die *normorientierte Testwertinterpretation* gewählt, bspw. um Ranglisten zu erstellen; Niveaus werden erst *post hoc* anhand der in ein bestimmtes Intervall fallenden Items definiert (vgl. Dutz & Hartig 2020, S. 67).

Insbesondere an die international vergleichenden LSAs unter Verantwortung der OECD richtet sich Kritik mit Blick sowohl auf die Konzeption der Studie und des Fragebogens, als auch den Einfluss der dahinterstehenden Konzepte und Ideologien auf die nationalen Bildungssysteme (knapp zusammengefasst bei Grotlüschen &

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

Heilmann 2021, S. 7).

Diesem Verständnis von Literalität ist eigen, dass es von einer verbindlichen Schreibweise und Grammatik ausgeht. Deren Nichtbeherrschung wird problematisiert, da sie (vermeintlich) mit gesellschaftlichen Einschränkungen einhergeht.

### 2.3.3. Kompetenzmessung von Erwachsenen

Das im vorhergehenden Abschnitt beschriebene Verständnis von Kompetenz, die Forschung an entsprechenden statistischen Methoden und ihre Anwendung findet häufig im Kontext der zahlreichen nationalen und internationalen Schulleistungstudien statt. Aber auch bei der Kompetenzmessung von Erwachsenen finden sich ähnliche Konzepte von Kompetenz. Zuvorderst seien hier die internationalen Vergleichsstudien der OECD erwähnt (IALS, ALL und PIAAC; vgl. Zabal u. a. 2013), aber auch NEPS und die beiden LEO-Studien 2010 und 2018 folgen bei der Kompetenzmessung einem entsprechendem Kompetenzverständnis.

In den beiden LEO-Studien 2010 und 2018 wird Literalität mit Hilfe eines Kompetenztests gemessen, für den Literalität als Lese- und Schreibkompetenz in der deutschen Sprache operationalisiert wird. Dabei wird eine „richtige“ Art und Weise des Schreibens im Deutschen angenommen, die die Messbarkeit von Literalität erst ermöglicht (vgl. Grotlüschen u. a. 2020).

Gemessen wird Literalität als ein Fähigkeitskontinuum, welches in die sogenannten Alpha-Levels unterteilt wird. Auf Grund der theoriebasierten Anlage der Kompetenzlevel sind diese, im Gegensatz etwa zur PIAAC-Studie, nicht äquidistant auf einer Kompetenzskala verteilt. Die theoretisch fundierten Kompetenzlevel erlauben die Definition der Alpha-Levels 1 bis 3 als geringe Literalität<sup>6</sup>. Betroffene Personen unterschreiten die sogenannte Textebene, sind also lediglich in der Lage einzelne Sätze lesen oder schreiben zu können (ausführlicher bei Grotlüschen & Riekmann 2012). Sie „sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen in ihrer selbstständigen Teilhabe eingeschränkt“ (Grotlüschen u. a. 2020, S. 15).

Einem ähnlichen Verständnis von Literalität folgen die internationalen Vergleichsstudien der OECD, dort aber operationalisiert als Lesekompetenz<sup>7</sup>. PIAAC misst

---

<sup>6</sup>*Geringe Literalität* wurde in der Studie LEO 2010 noch als *funktionaler Analphabetismus* bezeichnet, siehe dazu auch Grotlüschen u. a. (2020, S. 16).

<sup>7</sup>Im Englischen wird von *literacy* gesprochen, übersetzt in den deutschen Publikationen meist als *Lesekompetenz*, da das Schreiben nicht getestet wird. Dementsprechend operationalisiert die PIAAC-Studie *literacy/Lesekompetenz* als „das Verstehen, Nutzen und Interpretieren von



die Lesekompetenz (*Literacy*), die alltagsmathematische Kompetenz (*Numeracy*) sowie technologiebasiertes Problemlösen (erster Zyklus) bzw. adaptives Problemlösen (zweiter Zyklus). Beispielhaft wird in der theoretischen Rahmenkonzeption von PIAAC<sup>8</sup> 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 Potenzial zu entfalten“ (Zabal u. a. 2013, S. 33).

Der Kompetenzbegriff hat sich also trotz einer zunächst kritischen Bewertung durch die Erwachsenenbildung auch in dieser etabliert. Dabei zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff nicht nur innerhalb der Kompetenzdiagnostik eingesetzt werden kann, sondern, wie etwa in LEO 2018, auch im Sinne eines an Oskar Negt angelehnten kritisch-hinterfragenden Verständnisses von Kompetenz nutzbar gemacht werden kann.

## 2.4. Politische Partizipation

Unter politischer Partizipation versteht man eine Reihe von Verhaltensweisen, die von Menschen mit dem Ziel der Einflussnahme auf politische Entscheidungen ausgeübt werden (van Deth 2009). Politische Partizipation stellt für diese Dissertation ein wichtiges Element dar, da die Untersuchung des Zusammenhangs mit Literalität eine zentrale Forschungsfrage darstellt. So soll hier beleuchtet werden, was als politische Partizipation verstanden wird, wie der unterschiedliche Grad an politischer Partizipation erklärt werden kann und welche Auswirkungen dies auf das Forschungsdesign und Interpretation der Ergebnisse der in dieser Dissertation versammelten Artikel hat.

### 2.4.1. Formen politischer Partizipation

Politische Partizipation wird häufig unterschieden in *konventionelle* Formen der Beteiligung, wie die Teilnahme an Wahlen oder die Mitarbeit in einer Partei, sowie in *unkonventionelle* Formen, wie Demonstrationen, Bürgerinitiativen oder

---

geschriebenen Texten“ (Rammstedt 2013, S. 12).

<sup>8</sup>Der theoretische Rahmen für das Assessment im aktuellen zweiten Zyklus von PIAAC wird in OECD (2021) dargestellt. Dort finden sich auch Verweise zu den Assessment Frameworks älterer OECD-Studien (ebd., S. 24).

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

Online-Petitionen. Die Unterscheidung in *konventionelle* und *unkonventionelle* Formen der Beteiligung stammt aus dem Diskurs der 1970er Jahre, wird aber auch heute noch in der Politikwissenschaft verwendet (vgl. van Deth 2009, S. 145–146). Manche Autor\*innen definieren konventionelle Formen als gesetzlich verfasste und garantierte, d.h. nach allgemeinverbindlichen Regeln ablaufende Formen politischer Partizipation, unkonventionelle als offene, nicht-verfasste Formen (vgl. Niedermayer 2005, S. 192; Woyke 2021, S. 749).

Neuere Versuche der Klassifikation politischer Partizipationsformen gehen differenzierter vor. So unterscheidet Niedermayer (2005, S. 194–195) neben sechs verschiedenen Formen politischer Partizipation zusätzlich drei Dimensionen: Legitimität, Legalität und Verfasstheit (siehe Tabelle 2.1).

Tabelle 2.1.: Formen und Dimensionen politischer Partizipation nach Niedermayer (2005, S. 195)

	<b>Legitimität</b>	<b>Legalität</b>	<b>Verfasstheit</b>
Teilnahme an Wahlen/Abstimmungen	hoch	ja	ja
Parteibezogene Aktivitäten	hoch	ja	ja
Gemeinde-, wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten	hoch	ja	teilweise
Legaler Protest	variierend	ja	nein
Ziviler Ungehorsam	gering	nein	nein
Politische Gewalt	gering	nein	nein

Umstritten ist, welche neueren Formen politischer Beteiligung in den Kanon politischer Partizipation aufgenommen werden sollen – und ob diese überhaupt als politisch zu betrachten sind. Dabei geht es neben Online-Beteiligungsformen auch um kreative Aktionsformen, wie Flash Mobs oder politische Kunst im öffentlichen Raum (vgl. Theocharis & van Deth 2018, S. 139–141). Solche Formen von Partizipation zumindest zu erfassen, halten Theocharis & van Deth (ebd., S. 141–142) aus zwei Gründen für wichtig: Zum einen entscheidet die Einstufung bestimmter Praktiken als politisch darüber, ob eine Demokratie angesichts nachlassender Beteiligung an konventionellen Beteiligungsformen als gesund betrachtet wird. Zum anderen kann die Betrachtung solcher Beteiligungsformen Aufschluss geben über die Beteiligung und die Einstellungen von Gruppen, die von der institutionalisierten Politik eher vernachlässigt werden oder diese ablehnen.

Theocharis & van Deth (ebd., S. 149–153) haben mit Daten aus dem Jahr 2015 empirisch untersucht, welche Aktivitäten politischer Partizipation in Deutschland tatsächlich durchgeführt werden. Aus 15 Aktivitäten und einer offen codierten

Kategorie wurden anschließend fünf übergeordnete Formen politischer Partizipation gebildet. Die Autoren schlagen daher folgende Klassifikation politischer Partizipation vor (in Klammern der Anteil derjenigen, die sich an der jeweiligen Partizipationsform beteiligt haben):

- Beteiligung an Wahlen (85 Prozent)
- Protest (57 Prozent)
- Konsumverhalten (48 Prozent)
- Ehrenamtliches Engagement (41 Prozent)
- Institutionalisierte Partizipation (37 Prozent)
- Digital-vernetzte Partizipation (22 Prozent)

Keine Aussage wird hier über die von Niedermayer (2005) erwähnten Dimensionen der Legitimität, Legalität und Verfasstheit getroffen. Auf Grund der Klassifikation und Ausführungen von Theocharis & van Deth (2018) lässt sich allenfalls schließen, dass illegitime und illegale Formen der politischen Partizipation eine eher untergeordnete Rolle spielen und sich meist auf zivilen Ungehorsam begrenzen. Erwähnt werden soll hier noch, dass die Autoren *Urban Gardening*, was häufig als Freitextantwort in der Befragung vorkam, als neuere Form von Protest und politischer Partizipation begreifen Theocharis & van Deth (ebd., S. 147–148).

### 2.4.2. Abgrenzung zur sozialen Partizipation

Abgegrenzt wird politische Partizipation von sozialer Partizipation. Dies sei nötig, „um die auf die Beeinflussung politischer Entscheidungen gerichtete und damit den politischen Verhaltensweisen zugeordnete Beteiligung von gesellschaftlichen Beteiligungsaktivitäten vielfältigster Art zu trennen und damit z.B. auch deren Beziehungsstruktur untersuchen zu können“ (Niedermayer 2005, S. 195). Gabriel & Völkl (2005) definieren soziale Partizipation als

„alle individuell oder gemeinsam mit anderen ausgeführten freiwilligen Aktivitäten, die nicht unter die Erwerbstätigkeit fallen und das Ziel verfolgen, sich selbst oder anderen unentgeltlich materielle oder immaterielle Güter wie Geld, Pflege, Wohlbefinden, Unterhaltung oder soziale Kontakte zur Verfügung zu stellen. Anders als bei der politischen Partizipation zielen die Aktivitäten nicht auf die Einflussnahme auf allgemein verbindliche Entscheidungen, sondern auf soziale Integration und Unterstützung.“ (ebd., S. 529)

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

Fraglich ist, ob eine solche Trennung in politische und soziale Partizipation konsequent durchzuhalten ist. So wird etwa auf die Vermittlung demokratischer Werte und Normen im Rahmen der sozialen Partizipation verwiesen (vgl. Riekmann 2015; Roßteutscher 2009, S. 166). Auch werden „Vereine [...] zum Lobbyisten in eigener Sache, kontaktieren Politiker und Kommunalverwaltungen zur Unterstützung bei der Renovierung des Vereinslokals, des Trainingsgeländes oder der Anmietung öffentlicher Räume für gemeinnützige Zwecke“ (Roßteutscher 2009, S. 167). Auf individueller Ebene kann soziales Engagement durch politisch verursachte oder geduldete Missstände motiviert sein. Soziale Partizipation ist keinesfalls grundsätzlich als unpolitisch zu betrachten, auch wenn sie nicht direkt auf politische Einflussnahme gerichtet ist. Die Grenze zwischen Sozialem und Politischem ist also viel fließender als ein enges Verständnis von politischer Partizipation vermuten ließe (vgl. Verba u. a. 1995, S. 40). An dieser Stelle sei auch auf die Diskussion des Politikbegriffs in Unterabschnitt 2.5.3 verwiesen.

### 2.4.3. Bestimmungsfaktoren politischer Partizipation im Civic Voluntarism-Modell

Für die Erklärung politischer Partizipation hat sich das *Civic Voluntarism-Modell* von Verba u. a. (ebd.) empirisch bewährt, welches mehrere Ansätze der Partizipationsforschung integriert (vgl. Gabriel 2022, S. 154). Unter politischer Partizipation verstehen die Autoren Aktivitäten, die darauf gerichtet sind, das Handeln der Regierung zu beeinflussen (vgl. Verba u. a. 1995, S. 38), wobei *Regierung* weiter, d.h. auch im Sinne lokaler Behörden, zu verstehen ist. Verba u. a. (ebd.) ist dabei klar, dass die Unterscheidung zwischen politischen und sozialen Aktivitäten nicht eindeutig ist: So überschneiden sich die Tätigkeitsfelder gemeinnütziger und staatlicher Organisationen und gemeinnützige Organisationen können auch direkt auf Politik Einfluss nehmen, bzw. dies zumindest versuchen (ebd., S. 40–41). Verba u. a. (ebd., S. 48) präsentieren eine Liste politischer Aktivitäten, die sich teilweise mit den oben aufgeführten Formen decken (etwa das Kontaktieren einer\*er Politiker\*in, Protest), jedoch auch die Eigenheiten der US-amerikanischen Politik zeigen (die große Bedeutung von Spenden) und auch Aktivitäten abdecken, die in der deutschsprachigen Partizipationsforschung eher der sozialen Partizipation zugeordnet werden würden (*Community Work*). Auf Grund des Alters der Studie fehlen modernere Formen der Partizipation.

Grundlage des *Civic Voluntarism-Modell* ist das sog. *sozio-ökonomische Standardmodell politischer Partizipation* (SES-Modell), welches Partizipation über individuelle Merkmale und Ressourcen wie Bildung, Einkommen, sozialer Status zu erklären versucht (van Deth 2009, S. 153).

Erweitert werden diese Faktoren im *Civic Voluntarism-Modell* durch die Ressourcen Zeit und Geld, sowie sog. Bürger\*innenkompetenzen (*civic skills*), die in verschiedenen Kontexten, etwa in der Schule, am Arbeitsplatz oder im Rahmen eines freiwilligen Engagements, erworben wurden (vgl. Verba u. a. 1995, S. 334). Unter diesen Bürger\*innenkompetenzen verstehen die Autoren Fähigkeiten zur Organisation und Kommunikation, also auch das Lesen und Schreiben (ebd., S. 304). Eine wichtige Rolle spielen auch mobilisierende Netzwerke: Wer schon in anderen Kontexten aktiv ist, partizipiert auch eher politisch (Gabriel 2022, S. 156).

Dem Modell zu Folge sind dies die notwendigen Ressourcen, um politisch partizipieren zu *können*. Offen bleibt theoretisch aber, weshalb Personen politisch partizipieren *wollen* (oder eben nicht). Um dies zu erklären, fügen die Autoren dem Modell subjektive Faktoren bzw. psychologische Orientierungen hinzu: Politisches Interesse, politische Wirksamkeitserwartung (*political efficacy*), politische Informiertheit und Parteienbindung (Verba u. a. 1995, S. 343–348).

Als wichtigste Faktoren dieses Modells stellen sich der Bildungshintergrund, die subjektiven Faktoren politisches Interesse, Wirksamkeitserwartung und organisatorische Kompetenzen sowie das Einkommen heraus (vgl. Gabriel 2022, S. 156). Deutlich wird bei den Ausführungen des Autors, dass es sich bei der Erklärung politischer Partizipation um ein komplexes Unterfangen handelt, bei dem Faktoren teils stark miteinander korrelieren und die kausale Richtung auch nicht immer klar theoretisch zu formulieren ist (vgl. Verba u. a. 1995, S. 335–337).

Bei Anwendung des Modells zur Erklärung politischer Partizipation in Deutschland ist zu beachten, dass das Modell in den USA entwickelt wurde und entsprechende Spezifika betrachtet, wie etwa die größere Bedeutung kirchlicher Freiwilligenarbeit oder die Parteienbindung im Zwei-Parteien-System. Dennoch hat sich das *Civic Voluntarism-Modell* in der Forschung zur Erklärung politischer Partizipation bewährt<sup>9</sup>.

Gabriel (2022, S. 193–198) selbst entwickelt auf Grundlage des Modells und Daten der ALLBUS-Befragung ein statistisch sparsames multiples Regressionsmodell zur

---

<sup>9</sup>Eine Auflistung aktueller empirischer Arbeiten auf Grundlage des *Civic Voluntarism-Modell* findet sich etwa bei Gabriel (2022, S. 156). Zu Entwicklung der politischen Partizipation in Deutschland seit den 1970er Jahren siehe z.B. Stark (2019).

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

Erklärung des Ausmaßes politischer Partizipation. Dabei stellen sich politische Einstellungen<sup>10</sup> als für die Erklärung politischer Partizipation wichtiger heraus, als der Schulabschluss. Das Einkommen wurde auf Grund fehlender Werte im Datensatz und einer geringen Erklärungskraft nicht in die Regression aufgenommen. Weitere erklärende Faktoren sind der Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft und das Engagement in Freiwilligenorganisationen. Darüber hinaus sind keine weiteren Variablen in der Regression enthalten, da sie die Erklärungskraft des Gesamtmodells nicht verbessern (Gabriel 2022, S. 193).

Dieses Beispiel zeigt, dass die konkrete Anwendung des Modells von Verba u. a. (1995) auch von den Vorbedingungen abhängt, unter denen eine entsprechende Untersuchung durchgeführt wird. Dazu gehören länderspezifische Eigenheiten, die Beachtung neuerer Entwicklungen bei den zu untersuchenden Partizipationsformen sowie theoretische und forschungspraktische Erwägungen, wie etwa die (Nicht-)Existenz bestimmter Variablen im Datensatz.

Für diese Dissertation steht die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen (geringer) Literalität, politischer Partizipation und politikbezogenen Grundkompetenzen im Vordergrund. Diese Untersuchung schließt eine Forschungslücke, da dieser Zusammenhang in multivariaten Regressionsmodellen bisher nicht untersucht wurde. Einerseits bilden die Datensätze von LEO 2018 und PIAAC(-L) als Literalitätsstudien die Möglichkeit zur Untersuchung dieses Zusammenhangs, andererseits wurden Informationen nicht erfragt, die in auf Partizipationsforschung ausgerichteten Befragungen unter Umständen erhoben wurden. So konnten in den auf LEO 2018 basierenden Analysen dieser Dissertation keine Informationen zur *Political Efficacy* oder politischen Einstellungen einfließen und die erfassten Formen politischer Partizipation sind in beiden Studien beschränkt. Desweiteren wurde darauf verzichtet, politisches Interesse in die Analysen einfließen zu lassen, da ein starker Zusammenhang mit geringer Literalität festzustellen ist, der theoretisch begründet, aber weniger auf das tatsächliche Interesse, sondern vielmehr auf die Art der Fragestellung zurückzuführen ist (siehe dazu auch der folgende Abschnitt zur milieutheoretische Erklärung politischer Partizipation). Als Desiderat sei hier die Betrachtung von Netzwerken erwähnt, die mit LEO 2018 zumindest näherungsweise über den Erhalt schriftlicher Einladungen oder Informationen, das Lesen von Einladungen und Informationen und den Erhalt persönlicher Einladungen zu

---

<sup>10</sup>Politisches Interesse, das Gefühl politischer Kompetenz, die Unterstützung der Wahlnorm und postmaterialistische Wertorientierungen (Gabriel 2022, S. 194).

verschiedenen Gruppen untersucht werden könnten. Zur weiteren Begründung der Auswahl der Kontrollvariablen sei auf die entsprechenden Artikel verwiesen.

#### **2.4.4. Milieutheoretische Erklärung politischer Partizipation: „Bildungsferne“ Gruppen zwischen Fremd- und Selbstausschluss**

Die von (Gabriel 2022) vorgestellten Ergebnisse seines Regressionsmodells sind im Hinblick auf die geringere Erklärungskraft von Bildung interessant, da sogenannten bildungsfernen Gruppen häufig politisches Desinteresse und damit einhergehend ein geringerer Grad politischer Partizipation unterstellt wird. Empirisch belegen lässt sich dieser Vorwurf durch Untersuchungen, die einen negativen Zusammenhang zwischen niedriger Bildung und politischer Partizipation feststellen (vgl. etwa Böhnke 2011; Schäfer u. a. 2013).

Es wird nur selten die Frage gestellt, welche gesellschaftlichen Faktoren für das geringe politische Interesse bestimmter Gruppen verantwortlich sind. Stattdessen wird oft das Idealbild aktiver Bürger\*innen als Maßstab genommen, und Abweichungen davon werden als mangelnde politische Kompetenz oder Desinteresse ausgelegt (Bremer & Ludwig 2015b, S. 29), obwohl der Grad politischer Partizipation – wenn man vom Wählen absieht – in der gesamten Bevölkerung eher gering ist (Gabriel 2022, S. 114).

Übersieht man die Bedingungen, die gesellschaftliche Ungleichheit reproduzieren, fällt die individualisierte Problemzuschreibung leicht. Im Kontext dieser Dissertation liegt dieser Vorwurf auch gegenüber gering literalisierten Erwachsenen in der Luft, besitzen diese doch vergleichsweise häufig keinen oder einen niedrigen formalen Bildungsabschluss (Dutz & Bilger 2020, S. 325–326). Dabei zeigen Studien (Calmbach & Borgstedt 2012; Pape 2011), dass auch bildungsferne Gruppen politisch interessiert sind und sich auch politisch äußern, jedoch ohne sich selbst bzw. ihre Äußerungen zwingend als politisch zu begreifen. Calmbach & Borgstedt (2012) untersuchen die Lebenswelt „bildungsferner“ Jugendlicher, um Ansatzpunkte für erfolgreiche politische Bildung offen zu legen. Sie stellen dabei fest, dass aus Sicht der Jugendlichen Politik ein inhaltsleerer Begriff sei, ohne Bezugspunkte zum eigenen Leben. Der Begriff rufe eine große Distanz hervor und werde abstrakt symbolhaft interpretiert, das heißt vor allem mit Blick auf „Insignien politischer Inszenierung (Rednerpult, Flagge, Paragrafen etc.)“ (ebd., S. 62). Daraus entstehe

## 2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge

ein von den Jugendlichen geäußertes politisches Desinteresse. Ihren Alltag empfinden sie als unpolitisch, da er nicht in den als politisch empfunden Medienformaten vorkommt. Daraus folgt, dass relevante Themen als unpolitisch verstanden werden. Gleichzeitig beschäftigen sie sich mit Themen, die für sie wichtig sind und durchaus als politisch eingeschätzt werden können, wie etwa das Rappen über ethnische Konflikte und ausländerfeindliche Politiker\*innen oder das Einsetzen bei dem\*der Bürgermeister\*in für eine Skateboard-Rampe. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen oberflächlich geringes politisches Interesse zeigen, aber bei relevanten Themen politische Meinungen äußern, die sie aber selbst auf Grund der Abkopplung von medial inszenierter Politik und ihrem Alltag als unpolitisch einstufen. Calmbach & Borgstedt (2012, S. 77) sprechen hier von einem *unsichtbaren Politikinteresse*, welches über die herkömmlichen Befragungen, wie etwa den Shell-Studien, nicht sichtbar gemacht werden kann.

Um einem defizitären Blick auf Gruppen mit niedriger Formalbildung oder Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu begegnen, schlägt Bremer (2010) vor, Bourdieus Theorien vom politischen Feld und der symbolischen Herrschaft zu nutzen. In Bourdieus Theorie ist ein Feld ein sozialer Raum oder ein soziales System, in dem Akteure (Individuen oder Gruppen) mit bestimmten Habitus um soziale Ressourcen und Positionen konkurrieren. Diese Ressourcen können verschiedene Formen annehmen, wie beispielsweise politische Macht, wirtschaftlicher Einfluss, kulturelles Kapital oder Prestige. Jedes Feld hat seine eigenen Regeln, Normen und Hierarchien, die von den Akteuren akzeptiert und internalisiert werden (vgl. Müller 2016, S. 73).

Das politische Feld kann also als „Mikrokosmos“ (Bourdieu 2015) verstanden werden; „um darin mitspielen zu können, muß man eine bestimmte Sprache beherrschen und über eine bestimmte Kultur verfügen“ (ebd., S. 13). Darüber verfügen im politischen Feld insbesondere Politiker\*innen und Journalist\*innen, die als Expert\*innen „ein Monopol darauf haben, die politische Diskussion zu führen und zu bestimmen, was als politisches Problem zu gelten hat“ (ebd., S. 13). Sie gelten als kompetent in zweifacher Hinsicht: Zum einen „im Sinne sachlicher Fähigkeit (politische Bildung)“ (Bourdieu 2018, S. 623), zum anderen „im Sinne von Rechtsfähigkeit, im Sinne eines Statusattributs und einer statusmäßigen Attribution“ (ebd., S. 623). Es benötigt also *Fähigkeit* und *Befugnis*, zwischen denen ein zirkuläres Verhältnis bestehe: „Nur der, dem es gesellschaftlich zusteht, neige dazu, sich diese Sachkompetenz auch anzueignen“ (Bremer 2010, S. 186).



Die als *Laien* bezeichneten Gruppen können auf Grund ihres Habitus an diesem Spiel auf dem politischen Feld nur bedingt teilnehmen. Nach Bourdieu betrifft dies „die sowohl in ökonomischer als auch in kultureller Hinsicht am stärksten benachteiligten Gruppen“ (Bourdieu 2015, S. 19). Über den Mechanismus der symbolischen Herrschaft sind sich diese Gruppen ihres Habitus und fehlenden kulturellen Kapitals bewusst und fühlen sich daher nicht berechtigt, sich politisch zu äußern oder politisch zu handeln (Pape 2011, S. 20–21).

Bremer (2010) interpretiert die geringere politische Partizipation *bildungsferner* Gruppen daher nicht als politisches Desinteresse oder fehlenden politischen Fähigkeiten und daraus begründete „Selbstausschließung“, sondern als „vorweggenommene Fremdausschließung“ (ebd., S. 187). „Sie sagt weniger über vorhandenes politisches Wissen, sondern mehr über den Zustand und die Grenzen des politischen Feldes“ (ebd., S. 187).

Mit Blick auf diese Dissertation ist also zu hinterfragen, was von wem als politisch betrachtet wird. Mit Blick auf die Schriftsprachlichkeit von Politik und politischer Bildung ist zu untersuchen, wo Menschen auf Grund geringer Literalität ausgeschlossen werden. Es ist auch zu beachten, dass es auf Grund der oben geschilderten gesellschaftlichen Bedingungen voraussetzungsreich ist, das eigene Verhalten als politisch zu betrachten. Im Kontext dieser Arbeit scheint es daher ratsam, auf einen weiten Politikbegriff zurückzugreifen. Die Diskussion um den weiten Politikbegriff wird in Unterabschnitt 2.5.3 wieder aufgegriffen.

## 2.5. Politische (Grund-)Bildung

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, was unter politischer Grundbildung zu verstehen ist und wodurch sie sich auszeichnet. Dazu soll zunächst auf politische Erwachsenenbildung eingegangen werden und von dort ausgehend die Besonderheiten politischer Grundbildung dargestellt werden. Politische (Grund-)Bildung wird hier separat vom soziologischen und politikwissenschaftlichen Diskurs um politische Partizipation behandelt, um ihren erziehungswissenschaftlichen Besonderheiten mit Blick auf Bildung bzw. Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Erneut in den Blick genommen werden soll hier auch die Diskussion um einen engen bzw. weiten Politikbegriff, diesmal aus Perspektive der politischen Erwachsenenbildung.

### 2.5.1. Politische Erwachsenenbildung

Das Ziel politischer Bildung ist die politische Mündigkeit aller Bürger\*innen (Bremer & Gerdes 2012, S. 683). Erreicht werden soll dieses Ziel durch die Vermittlung politischen Wissens, politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit (Widmaier 2023, S. 25; Zeuner 2016, S. 63). Politische Bildung findet dabei im Kontext des demokratischen Systems statt (Hufer 2016, S. 22), auch demokratische Einstellungen und Werte sind daher Bestandteil politischer Bildung (vgl. Detjen u. a. 2012).

Während bei diesen grundlegenden Setzungen weitgehende Einigkeit in den verschiedenen Zweigen der politischen Bildung herrscht, gibt es teils deutliche Unterschiede was inhaltliche Schwerpunkte und didaktische Prinzipien anbelangt. So spielt die Vermittlung von politischem Fachwissen – welches in Prüfungen leicht abgefragt werden kann – in der schulischen politischen Bildung eine weit größere Rolle als in der außerschulischen politischen Bildung (kritisch dazu Besand u. a. 2011). Dagegen plädiert Negt (2016): „Nicht die Vermittlung von Wissen, die Entwicklung von Urteilsfähigkeit ist das Zentrum politischer Bildung“ (ebd., S. 18). Statt einer in der schulischen politischen Bildung üblichen Gegenstandsorientierung treten in der Erwachsenenbildung die Adressat\*innen bzw. Teilnehmendenorientierung in den Vordergrund (vgl. Bremer & Gerdes 2012, S. 684; Hufer 2016, S. 84–85; zur Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung: Hippel u. a. 2019, S. 85–88).

Zeuner (2016) unterscheidet zudem theoretisch entlang der Bezugswissenschaften der politischen Bildung eine politikwissenschaftliche Perspektive mit stärkerem Fokus auf Partizipation und Mitgestaltung und eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, die stärker „die Bildung des Menschen und seine Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten in den Blick nimmt, um politisch denken und handeln zu können“ (ebd., S. 62). Dabei ist die Rolle dieser und weiterer Bezugswissenschaften (etwa der Politikdidaktik oder der Soziologie) nicht als statisch zu betrachten, sondern ist sich wandelnden Diskursen unterworfen. Hufer (2016, S. 50) konstatiert etwa für die Politikwissenschaft, dass deren Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren abgenommen habe.

Innerhalb der Erwachsenenbildung gibt es verschiedene Theorieströmungen die politische Erwachsenenbildung unterschiedlich betrachten. Zeuner (2016, S. 68–70) vergleicht beispielhaft die konstruktivistisch begründete politische Bildung (siehe etwa Siebert 2015) und die an den Ideen der Aufklärung orientierte kritische

politische Bildung (siehe etwa Hufer 2013), listet aber auch noch weitere theoretische Strömungen innerhalb der Erwachsenenbildung auf (Zeuner 2016, S. 67). Wichtig für die weiteren Ausführungen zu nennen ist hier insbesondere die milieuorientierte politische Bildung (etwa Bremer & Trumann 2017), die an die im Abschnitt zur politischen Partizipation dargestellte Theorie zum politischen Feld und der symbolischen Herrschaft anknüpft.

Mit Blick auf die kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Kompetenzen sind auch die Ausführungen Oskar Negts zu *Gesellschaftlichen Kompetenzen* zu nennen (Negt 2011). Negt (ebd., S. 185) stellt die Frage, was Menschen wissen müssen, um sich in einer Welt der Umbrüche orientieren zu können und gelangt zu der Erkenntnis, dass „politische Urteilskraft und gesellschaftliche Deutungskompetenz [...] unverzichtbare Qualifikationsmerkmale einer demokratischen Gesellschaftsordnung“ (ebd., S. 189) sind. Zusammenhänge herzustellen versteht Negt als Metakompetenz Negt (ebd., S. 223). Er definiert zusätzlich sechs gesellschaftliche Kompetenzen, „in denen sich individuelle Interessen mit dem Blick auf das Ganze der Gesellschaft, das Gemeinwesen, verbinden“ (ebd., S. 222). Diese gesellschaftlichen Kompetenzen sind (vgl. ebd., S. 223–233):

- Identitätskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz
- Historische Kompetenz

Um diese *Gesellschaftlichen Kompetenzen* für die politische Grundbildung greifbar zu machen, wurde im Rahmen des Projekts *Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die Politische Grundbildung* (Zeuner 2013, vgl.) ein didaktisch-methodisches Konzept zur politischen Bildung entwickelt. Ziel dieses Konzepts ist es, „Menschen Wissen über Schlüsselprobleme zu vermitteln und über eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen deren Urteilskraft und Kritikfähigkeit zu entwickeln, damit sie in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie handeln“ (ebd., S. 2).

### 2.5.2. Die Besonderheiten politischer Grundbildung

Aus dem in Abschnitt 2.2 skizzierten Verständnis von Alphabetisierung und Grundbildung begründet sich ein enges Verhältnis von politischer Grundbildung und Alphabetisierung. Neben den oben skizzierten Inhalten politischer Bildung wird auch die Literalität der Adressat\*innen thematisiert. Zwar weist auch bei der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen der Forschungsstand nicht auf ein generelles politisches Desinteresse hin (Bremer 2021, S. 174). Allerdings liegen Inhalte politischer Bildung häufig in Schriftform vor und schriftsprachliche Kenntnisse können für die Teilhabe am politischen Geschehen vorteilhaft sein (Korfkamp 2016). Gering literalisierte Erwachsene weisen auch teils ähnliche Charakteristiken hinsichtlich Bildung und Erwerbstätigkeit auf wie *bildungsferne* Gruppen, die von der sozialen Selektivität politischer Partizipation und politischer Bildung betroffen sind.

Bremer (2021) spricht hier von einer „Erweiterung des Grundbildungsverständnisses“ (ebd., S. 166). Er weist aber darauf hin, dass aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung nicht nur geringe Literalität Ausgangspunkt politischer Grundbildung sein könne, sondern auch das Ziel der Mündigkeit und Teilhabe möglichst aller Menschen (ebd., S. 167). Aus dieser Perspektive müssen nicht ausschließlich gering literalisierte Erwachsene Adressat\*innen politischer Grundbildung sein, auch wenn sie bei den meisten einschlägigen Publikationen zu politischer Grundbildung im Mittelpunkt stehen (vgl. etwa Grotluschen 2016; Korfkamp 2016; Zeuner 2017). (Grotluschen 2016) weist ebenfalls darauf hin, dass neben einer „soziologischen Begründungslinie für politische Grundbildung [...] auch eine emanzipatorische Begründungslinie relevant“ (ebd., S. 200) sei. Lernen solle auf eine „Erweiterung der eigenen ‚Verfügungsmöglichkeiten‘ gerichtet“ sein, nicht auf eine Anpassung an die bestehenden Verhältnisse.

Die Herausforderungen, dies didaktisch umzusetzen, hält Korfkamp (2016, S. 459) für „enorm“. (Bremer & Ludwig 2015b) schlagen dazu das Konzept einer ungleichheitssensiblen politischen Bildung vor, die sich mit lebensweltlich relevanten Themen beschäftigt. Lehrende sollen dazu „eine Sensibilität für die Alltagsrelevanz von Politik [...] entwickeln und sich nicht schon von vornherein an etablierten Vorstellungen politischer Partizipation [...] orientieren.“ (ebd., S. 36). Ziel sei dabei, die dominante Praxis politischer Bildung zu hinterfragen, um sozial benachteiligte Gruppen besser zu erreichen (Bremer 2021, S. 171).

### 2.5.3. Der Politikbegriff in der politischen Erwachsenenbildung

In diesem Abschnitt soll es nicht um die Definition von Politik im engeren politikwissenschaftlichen Sinne gehen (etwa Polity – Policy – Politics), sondern um die Frage, wie eng oder weit man den Politikbegriff definiert. Im Grunde geht es darum, welche Einstellungen und Handlungen als politisch begriffen werden. Diese Frage ist nicht nur in der politischen Erwachsenenbildung relevant. Wie bereits oben beschrieben, gibt es auch in der Partizipationsforschung einen Diskurs darum, welche Partizipationsformen als politisch anzusehen sind, eher der sozialen Partizipation zuzurechnen oder gar unpolitisch sind.

Auf der einen Seite der Diskussion steht dabei ein enger Politikbegriff, gerichtet „auf den Staat und die etablierten Institutionen des politischen Systems“ (Bremer & Gerdes 2012), auf der anderen ein weites Verständnis von Politik, das auf den Alltag und die Lebenswelt gerichtet ist und auch offen ist für gesellschaftliche Formen des Engagements. Ein weiter Politikbegriff nimmt auch gesellschaftliche Fragen auf, „die sich ggf. nur in (scheinbar) privaten Konflikten spiegeln“ (Becker & Krüger 2018, S. 917).

Bremer & Trumann (2017) argumentieren, dass es bei einem weiten Politikverständnis nicht darum gehe „zentrale Dimensionen des Politischen wie Macht, Herrschaft, Konflikt, Öffentlichkeit usw. infrage“ (ebd., S. 85) zu stellen, sondern wo sich diese Dimensionen „auffinden lassen, wie sich im Alltag der Menschen zeigen und inwiefern sich daran Bildungs- und Lernprozesse entzünden können“ (ebd., S. 85).

Mit Blick auf die obigen Ausführungen zu politischer Erwachsenenbildung, insbesondere mit Blick auf die geforderte Alltagsorientierung und eine ungleichheitssensible politische Bildung, scheint in diesem Kontext die Nutzung eines weiten Politikbegriffs unumgänglich. An dieser Stelle sei auch das Argument von Theocharis & van Deth (2018) erneut aufgegriffen, dass der Ausschluss bestimmter Partizipationsformen die Beteiligungsformen bestimmter marginalisierter Gruppen ausschließe. Auch die Autor\*innen der LEO-Studie problematisieren dies und schreiben mit Bezug auf den Fragebogen der Studie, dass die Exklusion bestimmter vermeintlich unpolitischer Handlungen problematisch sei, „da bestimmte Bevölkerungsgruppen, je nach Auswahl und Formulierung der Fragen, als mehr oder weniger politisch interessiert oder kompetent erscheinen“ (Dutz & Grotlüschen 2020). Wie auch der LEO-Studie liegt dieser Dissertation ein weiter Politikbegriff zu Grunde, der es ermöglichen soll, die politische Partizipation und politische Grundbildung

## *2. Begrifflichkeiten und theoretische Bezüge*

gering literalisierter Erwachsener auch jenseits der klassischen Partizipationsformen aufzuzeigen.

# 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

Lesen und Schreiben sind grundlegende Fähigkeiten, die auch für die politische Partizipation eine wichtige Rolle spielen. Dieser Zusammenhang ist jedoch nur selten Gegenstand der Forschung. In diesem Kapitel soll der vorhandene Forschungsstand zur Thematik dargestellt werden. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den deskriptiven Ergebnissen der Studie LEO 2018.

## 3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität

In diesem Abschnitt sollen ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 mit Bezug zu Literalität und Politik vorgestellt werden. Die deskriptiven Ergebnisse, die erstmals im Rahmen des ersten Ergebnisbandes der Studie (Grotlüschen & Buddeberg 2020) veröffentlicht wurden, ergänzen die tiefergehenden multivariaten Analysen der Einzelbeiträge der Dissertation. Die Kreuztabellen zu *Literalität, politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen* sind dabei dem gleichnamigen Beitrag von Dutz & Grotlüschen (2020) entnommen, welcher über die hier getroffene Auswahl hinaus Kreuztabellen zu allen Fragen des entsprechenden Fragebogens der Studie beinhaltet sowie detaillierte Informationen über die einzelnen Alpha-Level.

Wie in den anderen Domänen der Studie (vgl. Grotlüschen u. a. 2020) umfasst der Bereich Politik in der Studie Fragen zu verschiedenen schriftlichen und nicht-schriftlichen Praktiken sowie Selbsteinschätzungen zu den politischen Grundkompetenzen. Die schriftlichen Praktiken knüpfen theoretisch an die *NLS* an,

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

wonach literale Praktiken in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sind. Schriftsprachliche Kompetenz zeigt sich danach nicht (nur) im Abarbeiten von Kompetenztests, sondern in konkreten literalen Praktiken. Die Anwendung von literalen Praktiken kann der *Practice Engagement Theory* zu Folge auch positive Auswirkungen auf die Lese- und Schreibkompetenz Erwachsener haben, was wiederum zu einer häufigeren Ausübung literaler Praktiken führen kann (Reder u. a. 2020).

Fragen zum politischen Interesse und zur Wahlpräferenz runden das Themenfeld ab. Die Konzeption des Fragebogens orientiert sich dabei an einem weiten Politikbegriff, „der auch niedrighschwellige politische Handlungen ohne direkten Bezug zu den Institutionen des politischen Feldes und die gesellschaftlichen Bedingungen in den Blick nimmt“ (Dutz & Grotlüschen 2020, S. 288). Damit soll vermieden werden, Unterschiede in der politischen Partizipation verschiedener Bevölkerungsgruppen aufgrund eines verengten Politikbegriffs verzerrend oder stigmatisierend darzustellen.

#### 3.1.1. Politikbezogene Praktiken

Dass dieses Vorgehen zu betrachtenswerten Ergebnissen führt, zeigen bereits die ersten beiden Fragen zum Politikinteresse und zur Kenntnisnahme des Geschehens in Deutschland und der Welt. Bezüglich des politischen Interesses zeigt sich (siehe Tabelle 3.1), dass sich 51,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen wenig oder gar nicht für Politik interessieren. Bei den höher literalisierten Erwachsenen sind es 18,9 Prozent. Demgegenüber geben jedoch über 70 Prozent der Erwachsenen, die nicht gut lesen und schreiben können, an, dass sie täglich mitbekommen, was in Deutschland und der Welt passiert (Tabelle 3.2). Zwar zeigt sich auch hier ein Unterschied zur Vergleichsgruppe (84,2 Prozent), ein generelles Desinteresse, wie es bestimmten Bevölkerungsgruppen häufig unterstellt wird, lässt sich aus diesem Ergebnis jedoch nicht ableiten (vgl. ebd., S. 295–297).

Mit Blick auf die Wahlbeteiligung (Tabelle 3.3) ist zum einen festzustellen, dass Erwachsene mit eingeschränkten Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben weniger häufig von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen als jene Erwachsenen, die über fortgeschrittene Fähigkeiten verfügen: Lediglich 28,3 Prozent der erwachsenen Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten geben an, immer wählen zu gehen. Im Gegensatz dazu liegt dieser Wert bei den Erwachsenen mit höherer Literalität bei 72,8 Prozent. Zum anderen ist bemerkenswert, dass in der Gruppe der Erwachsenen



### 3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität

Tabelle 3.1.: **Politikinteresse nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>stark</b>	11,4	21,3	sig.	20,1
<b>eher stark</b>	16,3	31,8	sig.	29,9
<b>eher wenig</b>	20,8	27,8	sig.	26,9
<b>wenig</b>	23,6	11,2	sig.	12,7
<b>gar nicht</b>	27,9	7,7	sig.	10,1
<b>keine Angabe</b>	<i>0,1</i>	<i>0,2</i>	n.s.	<i>0,2</i>
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 296).

Tabelle 3.2.: **Im Alltag mitbekommen, was in Deutschland und der Welt passiert, nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>täglich</b>	70,2	84,2	sig.	82,5
<b>mindestens 1x pro Woche</b>	17,6	12,5	n.s.	13,1
<b>seltener als 1x pro Woche</b>	<i>6,3</i>	2,3	sig.	2,8
<b>seltener als 1x im Monat</b>	<i>3,8</i>	<i>0,4</i>	sig.	0,9
<b>nie</b>	<i>1,6</i>	<i>0,3</i>	sig.	<i>0,5</i>
<b>keine Angabe</b>	<i>0,5</i>	<i>0,3</i>	n.s.	<i>0,3</i>
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 296).

mit geringer Literalität 28,5 Prozent angibt, nicht wahlberechtigt zu sein. Dies lässt sich mit dem vergleichsweise hohen Anteil von Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft unter den gering literalisierten Erwachsenen erklären (vgl. ebd., S. 297).

Bei der Frage nach dem Lesen einer Zeitung (online oder offline) zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen gering und höher literlisierten Erwachsenen insbesondere bei den Antwortkategorien *täglich* und *nie* (siehe Tabelle 3.4): Von den Erwachsenen mit Fähigkeiten auf den Alpha-Levels 1-3 geben 23,6 Prozent an täglich eine Zeitung zu lesen, 34,0 Prozent nie. Höher literalisierte Erwachsene lesen

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

Tabelle 3.3.: **Wahlbeteiligung nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>ja, immer</b>	28,3	72,8	sig.	67,4
<b>meistens</b>	10,7	10,8	n.s.	10,8
<b>selten</b>	9,3	4,7	sig.	5,3
<b>nie</b>	21,7	6,4	sig.	8,2
<b>nicht wahlberechtigt</b>	28,5	4,8	sig.	7,6
<b>keine Angabe</b>	1,5	0,6	n.s.	0,7
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 297).

zu 44,4 Prozent täglich die Zeitung, zu 18,9 Prozent nie (vgl. Dutz & Grotlüschen 2020, S. 299–300). Etwa 20 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen, die nie eine Zeitung lesen, geben als Grund hierfür an, dass ihnen das Lesen schwerfällt (siehe Tabelle 3.5), 74,9 Prozent, dass sie keine Zeitung brauchen (vgl. ebd., S. 301).

Tabelle 3.4.: **Lesen einer Zeitung (offline/online) nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>täglich</b>	23,6	44,4	sig.	41,9
<b>mindestens 1x pro Woche</b>	20,8	21,4	n.s.	21,3
<b>seltener als 1x pro Woche</b>	9,8	8,2	n.s.	8,4
<b>seltener als 1x im Monat</b>	10,7	6,7	sig.	7,1
<b>nie</b>	34,0	18,9	sig.	20,7
<b>keine Angabe</b>	1,2	0,5	n.s.	0,6
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 300).

Keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Erwachsenen mit Lese- und Schreibkompetenz auf den Alpha-Levels 1-3 und jenen darüber zeigen sich beim Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet, also einer nicht-schriftlichen Praktik (ebd., S. 307–308). Dies zeigt Tabelle 3.6. Etwa 62 Prozent beider Gruppen geben an, täglich Nachrichtensendungen anzusehen. Ein

### 3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität

Tabelle 3.5.: **Gründe für das Nichtlesen nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>Mir fällt es schwer</b>	<i>19,3</i>	<i>2,2</i>	sig.	5,6
<b>Ich will das nicht</b>	<i>6,8</i>	9,0	n.s.	8,6
<b>Ich brauche das nicht</b>	74,9	88,5	sig.	85,8
<b>weiß nicht</b>	<i>1,9</i>	<i>1,8</i>	n.s.	<i>1,8</i>
<b>keine Angabe</b>	<i>2,8</i>	<i>1,4</i>	n.s.	<i>2,4</i>

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die angeben, nie eine Zeitung zu lesen, n = 1.542.

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Quelle: Dutz & Grotluschen (2020, S. 301).

Anteil von 82,4 Prozent der Gesamtbevölkerung sehen sich mindestens einmal pro Woche Nachrichtensendungen an. Lediglich 9,0 Prozent geben an, sich seltener als einmal pro Monat bzw. nie solche Sendungen anzusehen.

Tabelle 3.6.: **Ansehen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder Internet nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>täglich</b>	61,7	62,3	n.s.	62,3
<b>mindestens 1x pro Woche</b>	20,9	22,3	n.s.	22,1
<b>seltener als 1x pro Woche</b>	<i>5,9</i>	6,6	n.s.	6,6
<b>seltener als 1x im Monat</b>	<i>3,8</i>	3,6	n.s.	3,7
<b>nie</b>	<i>7,6</i>	4,9	n.s.	5,3
<b>keine Angabe</b>	<i>0,1</i>	<i>0,2</i>	n.s.	<i>0,2</i>
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotluschen (2020, S. 307).

Ehrenamtliches Engagement kann als Praktik verstanden werden, die zwar nicht unbedingt schriftsprachliche Kenntnisse erfordert, aber durch diese erleichtert wird (etwa zur Information) oder für bei einem tiefergehenden Engagement erwartet wird (etwa zum Schreiben von Protokollen oder Einladungen). Tatsächlich zeigen sich bei der entsprechenden Frage zur Häufigkeit des politischen Engagements statistisch signifikante Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen (ebd., S. 306–307). Insbesondere sagen 88,0 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen, dass sie sich nie ehrenamtlich engagieren (siehe Tabelle 3.7). Bei

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

den höher literalisierten Erwachsenen liegt dieser Anteil bei 67,7 Prozent. Zwar beträgt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen über 20 Prozentpunkte, einschränkend sei aber darauf hingewiesen, dass eben auch mehr als zwei Drittel der höher literalisierten Erwachsenen nie ehrenamtlich tätig werden.

Tabelle 3.7.: **Ehrenamtliches Engagement nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	<b>Alpha 1-3</b>	<b>Alpha 4 u. höher</b>	<b>Sig.</b>	<b>Ges.-Bev.</b>
<b>täglich</b>	<i>1,2</i>	2,8	n.s.	2,6
<b>mindestens 1x pro Woche</b>	<i>3,0</i>	9,9	n.s.	9,1
<b>seltener als 1x pro Woche</b>	<i>2,9</i>	8,0	n.s.	7,4
<b>seltener als 1x im Monat</b>	<i>4,0</i>	10,9	n.s.	10,1
<b>nie</b>	88,0	67,7	n.s.	70,1
<b>keine Angabe</b>	<i>0,8</i>	<i>0,7</i>	n.s.	<i>0,7</i>
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 307).

#### 3.1.2. Politikbezogene Grundkompetenzen

Neben den politikbezogenen Praktiken wurden in LEO 2018 auch politikbezogene Grundkompetenzen als Selbstauskünfte erfasst. Diese subjektiven Einschätzungen sind konzeptionell in eine funktional-pragmatische und eine kritisch-hinterfragende Kompetenzdimension unterteilt (vgl. Grotlüschen u. a. 2020, S. 18). Die funktional-pragmatische Kompetenzdimension zielt darauf ab, ob eine bestimmte Handlung durchgeführt werden kann. Die kritisch-hinterfragende Dimension will erfassen, ob Sachverhalte beurteilt und kritisch hinterfragt werden können. Auch die nun folgenden Kreuztabellen bilden den Zusammenhang zwischen Literalität und den jeweiligen Fragen ab und stammen aus dem oben genannten Artikel (Dutz & Grotlüschen 2020).

##### **Funktional-pragmatische Grundkompetenzen**

Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz trauen sich zu 70,1 Prozent zu, ohne bzw. nur mit gewissen Schwierigkeiten in einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder einer Behörde ihre Meinung vertreten zu können (siehe

### 3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität

Tabelle 3.8). In der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen sind dies jedoch 93 Prozent. In dieser Selbsteinschätzung zeigt sich also ein Unterschied von über 20 Prozentpunkten zu Ungunsten der gering literalisierten Erwachsenen.

Tabelle 3.8.: **Zutrauen – In einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder Behörde die eigene Meinung vertreten nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	Alpha 1-3	Alpha 4 u. höher	Sig.	Ges.-Bev.
<b>ohne Schwierigkeiten</b>	48,0	70,1	sig.	67,4
<b>mit gewissen Schwierigkeiten</b>	21,5	22,9	n.s.	22,7
<b>mit großen Schwierigkeiten</b>	14,9	4,4	sig.	5,7
<b>gar nicht</b>	13,6	1,5	sig.	3,0
<b>weiß nicht</b>	1,7	0,7	sig.	0,8
<b>keine Angabe</b>	0,4	0,4	n.s.	0,4
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlischen (2020, S. 311).

Gering literalisierte Erwachsene trauen sich auch weniger gut zu, politische Fragen gut verstehen und einschätzen zu können (siehe Tabelle 3.9). Die Differenz zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen, die angeben, dies ohne bzw. mit gewissen Schwierigkeiten einschätzen zu können, beträgt sogar über 25 Prozentpunkte.

Tabelle 3.9.: **Zutrauen – Wichtige politische Fragen gut verstehen und einschätzen nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	Alpha 1-3	Alpha 4 u. höher	Sig.	Ges.-Bev.
<b>ohne Schwierigkeiten</b>	29,0	49,0	sig.	46,6
<b>mit gewissen Schwierigkeiten</b>	32,8	38,1	n.s.	37,4
<b>mit großen Schwierigkeiten</b>	18,6	8,9	sig.	10,1
<b>gar nicht</b>	17,5	2,3	sig.	4,1
<b>weiß nicht</b>	1,7	1,2	n.s.	1,3
<b>keine Angabe</b>	0,5	0,5	n.s.	0,5
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlischen (2020, S. 312).

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

Diese Differenz erhöht sich weiter bei der Frage nach der aktiven Teilnahme an einem Gespräch über politische Fragen (siehe Tabelle 3.10): Nur 48 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen geben hier an, dass ihnen dies ohne bzw. mit gewissen Schwierigkeiten gelinge. In der Vergleichsgruppe liegt dieser Wert bei fast 80 Prozent.

Tabelle 3.10.: **Zutrauen – An einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilnehmen nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	Alpha 1-3	Alpha 4 u. höher	Sig.	Ges.-Bev.
<b>ohne Schwierigkeiten</b>	25,5	49,9	sig.	47,0
<b>mit gewissen Schwierigkeiten</b>	22,5	29,3	sig.	28,5
<b>mit großen Schwierigkeiten</b>	21,1	11,3	sig.	12,5
<b>gar nicht</b>	28,1	7,2	sig.	9,8
<b>weiß nicht</b>	2,3	1,5	n.s.	1,6
<b>keine Angabe</b>	0,6	0,7	n.s.	0,6
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 312).

#### **Kritisch-hinterfragende Grundkompetenzen**

In der Dimension der pragmatisch-funktionalen politikbezogenen Grundkompetenzen zeigen sich also große Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen. Diese Unterschiede setzen sich bei der Betrachtung der kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen fort. In dieser Dimension wurde jeweils gefragt, wie einfach bzw. schwer es sei, bestimmte Sachverhalte einzuschätzen.

Gering literalisierte Erwachsene geben deutlich seltener an, dass es ihnen (eher) einfach fällt zu beurteilen, ob sie sich an einer Unterschriftenaktion beteiligen sollten (siehe Tabelle 3.11). Im Vergleich zu der Gruppe der höher literalisierten Erwachsenen beträgt die Differenz in diesen beiden Antwortkategorien über 37 Prozentpunkte.

Erwachsene mit einer geringen Lese- und Schreibkompetenz schätzen es auch im Vergleich mit höher literalisierten Erwachsenen als schwieriger ein zu beurteilen, ob sie an einer Demonstration teilnehmen sollen (siehe Tabelle 3.12). Die Differenz zwischen denjenigen, die angeben, dass es ihnen (eher) einfach fällt, dies zu

Tabelle 3.11.: Beurteilen – Beteiligung an einer Unterschriftenaktion nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet).

	Alpha 1-3	Alpha 4 u. höher	Sig.	Ges.-Bev.
<b>einfach</b>	20,7	48,9	sig.	45,5
<b>eher einfach</b>	16,2	25,6	sig.	24,5
<b>eher schwierig</b>	18,2	11,3	sig.	12,1
<b>schwierig</b>	27,8	6,2	sig.	8,8
<b>weiß nicht</b>	13,3	5,3	sig.	6,2
<b>keine Angabe</b>	3,9	2,7	n.s.	2,8
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 313).

beurteilen, liegt bei den Vergleichsgruppen bei fast 29 Prozentpunkten

Tabelle 3.12.: Beurteilen – Teilnahme an einer Demonstration nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet).

	Alpha 1-3	Alpha 4 u. höher	Sig.	Ges.-Bev.
<b>einfach</b>	14,5	32,9	sig.	30,7
<b>eher einfach</b>	16,0	26,5	sig.	25,3
<b>eher schwierig</b>	19,4	22,2	n.s.	21,9
<b>schwierig</b>	33,2	11,2	sig.	13,8
<b>weiß nicht</b>	11,5	4,6	sig.	5,5
<b>keine Angabe</b>	5,4	2,6	sig.	2,9
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 314).

In einer ähnlichen Größenordnung liegt die Differenz bei der Frage, wie einfach/schwierig es zu beurteilen sei, ob eine Partei das vetrete, was die befragte Person für wichtig hält (siehe Tabelle 3.13). Die Differenz zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen, die hier mit (eher) einfach antworten, liegt auch hier bei fast 29 Prozentpunkten.

Insgesamt lassen sich bei beiden Dimensionen politikbezogener Grundkompetenzen große Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen erkennen. Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben trauen sich

Tabelle 3.13.: **Beurteilen – Politische Partei vertritt, was ich wichtig finde, nach Alpha-Levels** (Anteile in Prozent, gewichtet).

	Alpha 1-3	Alpha 4 u. höher	Sig.	Ges.-Bev.
<b>einfach</b>	20,5	45,2	sig.	42,3
<b>eher einfach</b>	18,4	22,4	n.s.	21,9
<b>eher schwierig</b>	15,8	13,0	n.s.	13,3
<b>schwierig</b>	28,0	9,5	sig.	11,7
<b>weiß nicht</b>	13,3	6,2	sig.	7,1
<b>keine Angabe</b>	4,1	3,6	n.s.	3,7
<b>Summe</b>	100,0	100,0		100,0

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

Kursiv gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

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

Quelle: Dutz & Grotlüschen (2020, S. 315).

weniger gut zu, bestimmte politikbezogene Handlungen ohne Schwierigkeiten auszuführen und finden es auch schwerer, bestimmte Sachverhalte zu beurteilen. Auffällig ist außerdem, dass bei den kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen ein vergleichsweise großer Anteil der Befragten mit *weiß nicht* geantwortet hat. Dutz & Grotlüschen (2020) vermuten, „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“ (ebd., S. 313). Besonders häufig wird diese Antwortkategorie von gering literalisierten Erwachsenen gewählt.

### 3.1.3. Die zwei Dimensionen politischer Grundkompetenzen als Skala

Bereits während der Konzeption und später bei der deskriptiven Auswertung der funktional-pragmatischen und kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen entstand die Frage, ob sich die beiden theoretisch definierten Dimensionen auch empirisch zeigen lassen. Im Rahmen einer der Veröffentlichungen dieser kumulativen Dissertation (Dutz 2020) wurde daher der Versuch unternommen, für die politikbezogenen Grundkompetenzen zum einen empirisch die beiden Dimensionen mittels Faktorenanalyse zu bestimmen, zum anderen Skalen zu entwickeln, die dann bspw. in Regressionsanalysen die beiden Dimensionen (funktional-pragmatisch und kritisch-hinterfragend) als jeweils eigenständige, latente Variablen abbilden können.



### 3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität

Das methodische Vorgehen wurde in dem veröffentlichten Artikel nur cursorisch behandelt und soll daher an dieser Stelle ausgeführt werden.

Im Fragebogen lassen sich den beiden Kompetenzdimensionen jeweils drei Fragen zuordnen. Der Wortlaut der Fragen lautet (in Klammern zur Zuordnung zu den noch folgenden Abbildungen der jeweilige Variablenname im Datensatz):

**Funktional-pragmatische politikbezogene Grundkompetenzen:** Trauen Sie sich zu ohne Schwierigkeiten, mit gewissen Schwierigkeiten, mit großen Schwierigkeiten oder gar nicht...

- ... in einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder einer Behörde die eigene Meinung zu vertreten? (pol029)
- ... wichtige politische Fragen gut zu verstehen und einzuschätzen? (pol030)
- ... an einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilzunehmen? (pol031)

**Kritisch-hinterfragende politikbezogene Grundkompetenzen:** Ist es für Sie einfach, eher einfach, eher schwierig oder schwierig zu beurteilen, ob...

- ... Sie sich an einer Unterschriftenliste oder Unterschriftenaktion, auch im Internet, beteiligen wollen? (pol033)
- ... eine bestimmte politische Partei das vertritt, was Sie wichtig finden? (pol034)
- ... Sie an einer Demonstration teilnehmen möchten? (pol036)

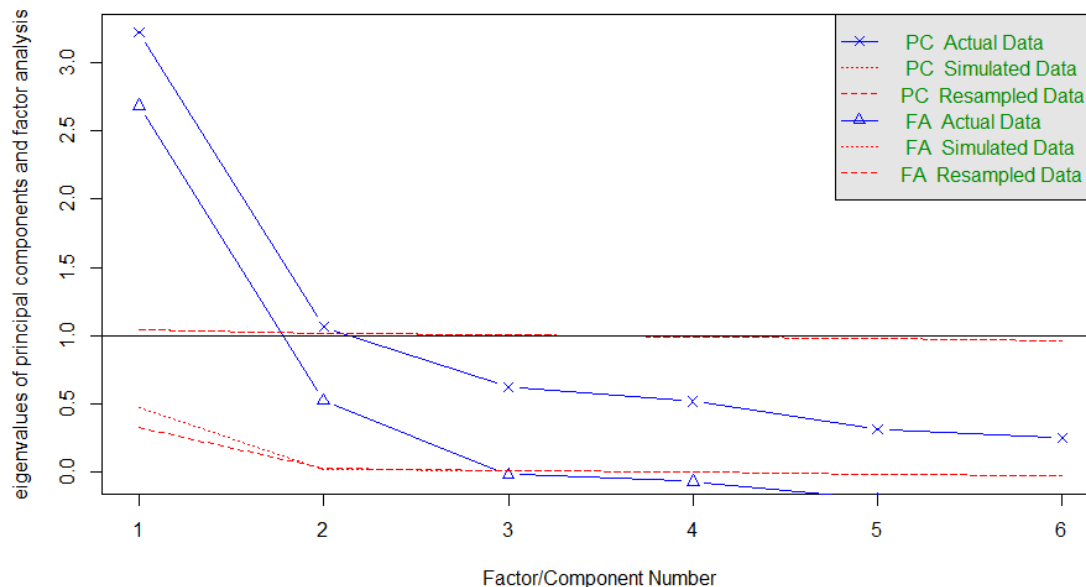
Theoretisch wird angenommen, dass diese sechs Fragen zwei Dimensionen abbilden. Um dies zu überprüfen, wird in einem ersten explorativen Schritt mit allen sechs Variablen ein Scree-Test und eine Parallelanalyse durchgeführt (zum methodischen Vorgehen vgl. Wolff & Bacher 2010). Abbildung 3.1 zeigt das Ergebnis der Hauptkomponenten- und Faktoranalyse mit ungewichteten Daten. Der Scree-Test zeigt keinen eindeutigen *Knick*, lässt aber für die Hauptkomponenten- und die Faktoranalyse eher eine zu extrahierende Komponente (bzw. zu extrahierenden Faktor) vermuten. Nach dem Kaiser-Kriterium sind Komponenten mit einem Eigenwert größer 1 zu berücksichtigen. Dies würde bei der Hauptkomponentenanalyse für zwei Komponenten sprechen.

Gemäß Parallelanalyse sind jene Faktoren bzw. Komponenten zu berücksichtigen, deren Eigenwerte über denen zufällig erzeugter Daten liegen. Dieses Kriterium spricht in diesem Fall für zwei Faktoren bzw. Komponenten.

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

Diese Ergebnisse sind auf Grund der Verwendung ungewichteter Daten mit Vorsicht zu interpretieren, widersprechen aber zumindest nicht der Annahme von zwei Dimensionen.

Abbildung 3.1.: Scree-Test und Parallelanalyse (Extraktionsmethode: MinRes)



Im nächsten Schritt wird eine explorative Faktorenanalyse mit zwei Faktoren durchgeführt<sup>1</sup>. Abbildung 3.1 zeigt das Ergebnis der Analyse als Diagramm. Es wird deutlich, dass die Variablen den beiden Faktoren theoriekonform zugeordnet wurden. Die Faktoren korrelieren auch vergleichsweise stark miteinander, was auf Grund der Ähnlichkeit der beiden latenten Variablen und des dahinterstehenden Konzepts der politikbezogenen Grundkompetenzen zu erwarten ist.

Um die Ergebnisse der beiden explorativen Methoden zu überprüfen, wird eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt<sup>2</sup>. Dabei wird das zugrundeliegende Modell so spezifiziert, dass die Variablen pol29, pol30 und pol031 einem Faktor, und die Variablen pol33, pol34 und pol46 einem weiteren Faktor zugeordnet werden. Dies entspricht den theoretischen Vorannahmen und dem Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse.

Im Ergebnis zeigt dieses Modell zufriedenstellende Fitwerte (vgl. Byrne 1994; Kline 2016), die in Tabelle 3.14 dargestellt sind (Modell mit zwei Dimensionen) und besteht auch im Modelldifferenztest mit einem Modell mit einer latenten Variablen.

<sup>1</sup>Die explorative Faktorenanalyse wird in R mit dem Paket *psych* (Revelle 2023) durchgeführt.

<sup>2</sup>Die konfirmatorische Faktorenanalyse wird in R mit dem Paket *lavaan* (Rosseel 2012) durchgeführt.

### 3.1. Ausgewählte Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität

Abbildung 3.2.: Explorative Faktorenanalyse (Extraktionsmethode: MinRes, Rotation: Oblimin)

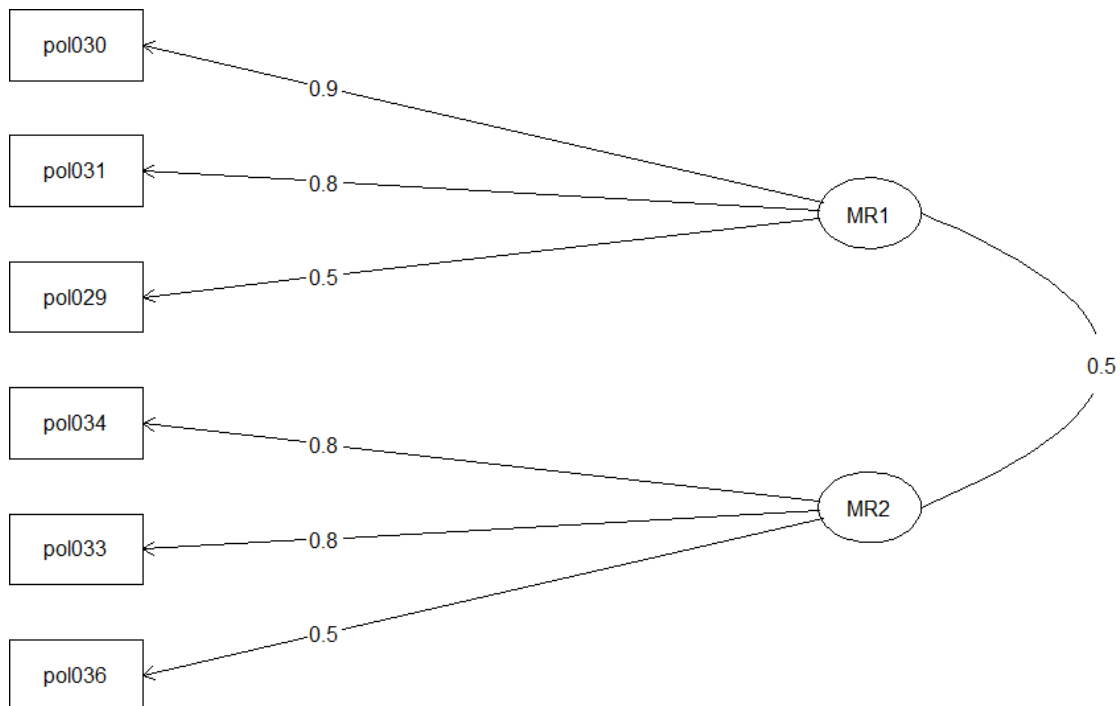


Tabelle 3.14.: Vergleich der Fitwerte der konfirmatorischen Faktoranalyse

Kriterium	Zwei Dimensionen	Drei Dimensionen
$X^2$	111,523	26,2
df	8	7
<b>p (&lt; 0,05)</b>	< 0,001	< 0,001
<b>RMSEA (&lt; 0,05)</b>	0,042	0,020
<b>SRMR (&lt; 0,08)</b>	0,04	0,012
<b>CFI (&gt; 0,96)</b>	0,969	0,994
<b>NFI (&gt; 0,95)</b>	0,967	0,992
<b>NNFI/TLI (&gt; 0,95)</b>	0,942	0,988

Es zeigt sich jedoch auch, dass ein dreidimensionales Modell, bei dem die Variable pol036 (Teilnahme an Demonstrationen) als eigene Dimension definiert ist, etwas bessere Fitwerte aufweist (Tabelle 3.14, Modell mit drei Dimensionen). Auch im Modelldifferenztest besteht das dreidimensionale Modell. Da das zweidimensionale Modell jedoch theoretisch fundiert ist und ausreichend gute Fitwerte aufweist, soll an diesem Modell festgehalten werden. Bei einer Replizierung der Skalen in weiteren Studien sollte dieser Befund jedoch aufgegriffen und weiter untersucht werden.

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

Nachdem so bestätigt wurde, dass sich die zwei Dimensionen der funktional-pragmatischen und kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen auch empirisch nachweisen lassen, können aus den sechs Variablen in einem weiteren Schritt zwei Indizes gebildet werden, die jeweils eine Dimension abbilden. Zur Umsetzung wurde mit einem zweidimensionalen *Generalized Partial Credit Model* (GPCM) ein Modell aus der *Item-Response-Theory* (IRT) gewählt, welches gut für mehrstufige Antwortskalen geeignet ist (Moosbrugger 2012). Neben der Möglichkeit Kompetenzen mehrdimensional zu modellieren, bietet die IRT im Vergleich zur klassischen Testtheorie weitere Vorteile. Dazu gehört die Möglichkeit, Testwerte auch für Personen zu schätzen, die nicht alle Aufgaben bearbeitet bzw. Fragen beantwortet haben (zu weiteren Vorteilen von IRT in der Kompetenzmessung vgl. Hartig & Frey 2013). Aus dem GPCM werden abschließend pro Person zwei *Weighted Likelihood Estimators* (WLE) berechnet, die die selbsteingeschätzte Kompetenzen in jeweils einer der beiden Dimensionen abbilden. Die Berechnungen wurden in R mit dem Paket TAM (Robitzsch u. a. 2022) durchgeführt.

Die in Tabelle 3.15 dargestellten EAP- bzw. WLE-Reliabilitäten sind analog Cronbachs Alpha in der klassischen Testtheorie zu interpretieren (Rost 2004) und sind als eher niedrig einzuschätzen. Gründe hierfür könnten zum einen die geringe Anzahl an Fragen pro Dimension sein, zum anderen die eher einfachen Fragen: Ein großer Teil der Befragten schätzt seine politikbezogenen Grundkompetenzen als eher hoch ein. So lassen sich auch die schlechten Outfit-Werte einzelner Antwortkategorien interpretieren. Andererseits deuten die Infit-Werte mit 0,88 bis 1,16 auf ein gutes Messmodell hin.

Tabelle 3.15.: Reliabilitäten des GPCM und der WLEs

	<b>Dim1</b>	<b>Dim2</b>
<b>EAP-Reliabilität</b>	0,792	0,765
<b>WLE-Reliabilität</b>	0,663	0,55

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit dem oben beschriebenen Vorgehen erfolgreich gezeigt wurde, dass politikbezogene Grundkompetenz empirisch grundsätzlich in eine funktional-pragmatische und eine kritisch-hinterfragende Dimension unterschieden werden kann. Gleichzeitig zeigen sich aber auch noch Verbesserungsmöglichkeiten bei der Weiterentwicklung der entsprechenden Skala. Dafür bietet es sich an, den Fragenkatalog auszuweiten, um so weitere geeignete Items für die Bildung der beiden Skalen zu finden. Desweiteren scheint es mir

### 3.2. Weitere Forschungsergebnisse zu politischer (Grund-)Bildung und Partizipation

interessant zu sein, den Zusammenhang zwischen selbsteingeschätzter politikbezogener Grundkompetenz und der politischen Wirksamkeitserwartungen auf etwaige inhaltliche Überschneidungen zu untersuchen. Das eher abstrakte Konzept der politischen Wirksamkeitserwartungen könnte so um Aspekte des hier dargestellten Modells ergänzt werden, die dann von der politischen Bildung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten aufgegriffen werden könnten.

## 3.2. Weitere Forschungsergebnisse zu politischer (Grund-)Bildung und Partizipation

Betrachtet man die weitere Forschung zu politischer (Grund-)Bildung und Literalität, so zeigt sich ein überschaubares Feld. Im Bereich der quantitativen Forschung kann dies zum einen darauf zurückgeführt werden, dass nur in wenigen Studien Literalität erhoben wird. Zum anderen werden auch tiefergehende Fragen zu politischer Teilhabe nur in wenigen Studien erfasst. Die Schnittmenge von Studien, in denen diese beiden Bereiche erhoben werden, ist dementsprechend klein.

Der Hintergrundfragebogen der PIAAC-Studie enthält einige Fragen, die sich thematisch dem Bereich politischer Teilhabe zuordnen lassen. Hierbei handelt es sich um *Political Efficacy*, *Social Trust* und *Volunteering*, die jeweils mit einer Frage bzw. zwei Fragen erfasst werden (*Social Trust*). Trotz dieser eher „unterkomplexe[n] Weise“ (Bremer & Ludwig 2015a), in der PIAAC die entsprechenden Sachverhalte erhebt, lohnt sich ein Blick auf Auswertungen der entsprechenden Fragen.

In einer deskriptiven Auswertung untersucht Grotlüschen (2016) den Zusammenhang dieser Fragen mit der Literalität. Die Ergebnisse zeigen, dass Erwachsene auf und unter PIAAC-Level 1 im Vergleich zu jenen auf den höheren Leveln,

- häufiger angeben, auf Regierungshandeln keinen Einfluss zu haben *Political Efficacy*,
- häufiger angeben, nur wenigen Menschen zu vertrauen *Social Trust* und
- sich seltener freiwillig engagieren *Volunteering*.

Dies gilt für alle untersuchten Länder. Mit Blick auf diese Ergebnisse fordert die Autorin, „Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung nicht allein auf Arbeit (oder gar Beschäftigungsfähigkeit), sondern auch auf politische Beteiligung hin auszurichten“ (ebd., S. 200), um der Zielgruppe zu ermöglichen „ihre Interessen zu klären und ihre Stimme zu Gehör zu bringen“ (ebd., S. 200).

### 3. Politische Grundbildung und Partizipation im Kontext geringer Literalität

Rose u. a. (2019) untersuchen in einem Ländervergleich zwischen den USA und Deutschland in multivariaten Regressionsmodellen den Einfluss verschiedener Faktoren auf die oben gelisteten Fragen. Mit Blick auf Deutschland stellen sie einen statistisch signifikanten Einfluss von Literalität auf *Political Efficacy* und *Social Trust* fest, nicht jedoch auf *Volunteering* (ebd., S. 32–38). Zudem zeigt der Bildungsstand, der üblicherweise stark mit Literalität korreliert, in allen Modellen einen statistisch signifikanten Einfluss.

Grotlüschen u. a. (2016, S. 54) analysieren, ob Lese- und Schreibpraktiken in verschiedene ökonomische und soziale Outcomes *eingebettet* (*embedded*) sind. Als *eingebettet* verstehen die Autor\*innen, wenn ein Outcome in einem Regressionsmodell mit Kontrollvariablen positiv mit Lese- und Schreibpraktiken korrelieren. Die Autor\*innen weisen darauf hin, dass Literalität (und Numeralität) mit der Ausübung von Lese- und Schreibpraktiken korreliert. In die Regressionsmodelle werden die Kompetenzschätzer daher als Kontrollvariablen aufgenommen, um den Zusammenhang zwischen Praktiken und Outcome besser bestimmen zu können (ebd., S. 49).

Sowohl für die Gesamtbevölkerung als auch jene Erwachsene auf dem PIAAC-Level 1 und darunter, zeigt sich, dass Lese- und Schreibpraktiken eingebettet sind in *Political Efficacy*, *Social Trust* und *Volunteering* (ebd., S. 56). Zwar kann hier kein kausaler Zusammenhang nachgewiesen werden, die Autor\*innen weisen aber auf die Notwendigkeit hin, Strategien und Angebote zu entwickeln, die die vermehrte Beschäftigung mit Lese- und Schreibpraktiken gerade bei Erwachsenen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, adressieren.

Pape (2011) untersucht in einer qualitativen Studie die Teilhabechancen von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Neben der Teilhabe an Bildung und Arbeit wurden die Studienteilnehmenden auch zur politischen Partizipation befragt. Sie zeigen dabei eher ein geringes Interesse an Politik und politischer Partizipation und kritisieren die komplizierte Sprache von Politiker\*innen und Medien. Dennoch können sie durchaus eine politische Meinung vertreten, etwa zu sozialer Ungleichheit, oder äußern, dass sie sich durch die Politik nicht vertreten fühlen (ebd., S. 18–19). Erklärt werden diese Ergebnisse mit dem in Unterabschnitt 2.4.4 beschriebenen Milieuansatz, wonach bestimmten Gruppen der Zugang zum politischen Feld auf Grund fehlender Ressourcen verwehrt bleibt. Es kommt dann zu einem als vorweggenommenen Fremdausschluss zu interpretierenden Selbstausschluss (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2010, S. 20). Ähnlich wie Grotlüschen (2016) verweist

### *3.2. Weitere Forschungsergebnisse zu politischer (Grund-)Bildung und Partizipation*

die Autorin auf die „emanzipatorische Tradition der Alphabetisierung“ (Pape 2011, S. 22) und fordert neben der Teilhabe am Erwerbsleben auch die Teilhabe in anderen Bereichen zu gewährleisten.





## 4. Publikationen der kumulativen Dissertation

### 4.1. Publikation 1

Die erste Publikation trägt den Titel *Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L* (Dutz & Heilmann 2020). Der Beitrag wurde gemeinsam mit Dr\*in. Lisanne Heilmann verfasst und entstand aus einem gemeinsamen Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE im September 2018 in Mainz. Er ist erschienen im zugehörigen Tagungsband der Sektion (Dörner u. a. 2020) und wurde vor Veröffentlichung begutachtet.

#### 4.1.1. Zusammenfassung

Der Artikel untersucht den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und der Häufigkeit des Ausübens verschiedener politischer Praktiken. Auf Grundlage von Daten aus PIAAC-L werden Fragen zur politischen Beteiligung, zur ehrenamtlichen Tätigkeit dem Zeitunglesen und dem Diskutieren über politische Fragen mit dem Partner untersucht. Es wird dabei davon ausgegangen, dass ein höheres Kompetenzlevel zum häufigeren Ausüben der genannten politischen Aktivitäten führt. Desweiteren wird ein positiver Zusammenhang zwischen politischer Wirksamkeitserwartung und formaler Bildung mit der Häufigkeit von politischen Verhaltensweisen angenommen. Zwar kann der Zusammenhang mit der politischen Wirksamkeitserwartung bestätigt werden, Literalität und Bildung zeigen nur in einigen Fällen statistisch signifikante Effekte.

#### 4.1.2. Eigenanteil

Der Artikel wurde vom Erstautoren in Absprache mit der Co-Autorin konzipiert. Anschließend wurden durch den Erstautoren die Berechnungen durchgeführt und

#### *4. Publikationen der kumulativen Dissertation*

ein Artikelentwurf angefertigt. Die Co-Autorin überprüfte die Berechnungen und ergänzte den Beitrag. Der Erstautor übernahm die Einreichung des Textes und die Kommunikation mit den Herausgebenden. Nach dem Review wurden die notwendigen Überarbeitungen durch den Erstautoren durchgeführt.

#### **4.1.3. Abdruck: Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L**

Gregor Dutz, Lisanne Heilmann

## Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L

### 1 Einleitung

Die Frage von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe ist in Zeiten tiefgreifender Veränderungen von großer Bedeutung: Vor dem Hintergrund von Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Flucht sind die durch politische Bildung vermittelten Fähigkeiten zur Identifikation und Artikulation von Interessen wichtige Grundkompetenzen aller Bürger\*innen. Auch das Erkennen von und die Kritik an ökonomischen und Machtinteressen, etwa in Bezug auf Weiterbildung selbst, ist eine wichtige Kompetenz, um gesellschaftliche Ursachen individualisierter Probleme aufzudecken.

Angebote politischer Grundbildung richten sich oft an sogenannte *politikferne* oder *bildungsferne* Gruppen, deren vermeintlichen geringen politischen Kenntnisse und ihre benachteiligte soziale Lage volle gesellschaftliche und politische Teilhabe verhindern (vgl. Zeuner 2017: 45). Ziel politischer Grundbildung ist, benachteiligte Menschen zu befähigen, „ihre Interessen zu klären und ihre Stimme zu Gehör zu bringen“ (Grotlüschen 2016: 200).

Im Kontext des deutschsprachigen Grundbildungsdiskurses liegt der Fokus dabei häufig auf der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen<sup>1</sup>: Viele politikbezogene Praktiken erfordern schriftsprachliche Kenntnisse, etwa das Lesen der Tageszeitung oder das Verfassen von Einladungen zu politischen Veranstaltungen, so dass die Annahme eines Zusammenhangs von Lese- und Schreibkompetenz und dem Grad der politischen Partizipation nahe liegt (vgl. Korfkamp 2016: 462). In quantitativen Studien wurde dieser Zusammenhang bisher nur selten betrachtet. Es ist das Ziel dieser Auswertung, zur Verkleinerung dieser Forschungslücke beizutragen.

Im Folgenden gehen wir dazu zunächst auf die individuellen und gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren politischer Partizipation ein, dann auf den Forschungsstand zu politischer Partizipation von Menschen mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten. Anschließend beschreiben wir kurz die verwendeten Daten und Methoden, gefolgt von der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.

---

1 Die Bezeichnung „funktionale\*r Analphabet\*in“ gilt als stigmatisierend und erklärungsbedürftig. Wir versuchen daher, auf diese Bezeichnung zu verzichten, und sprechen von gering literalisierten Erwachsenen (vgl. Grotlüschen et al. 2019).

## 2 Soziale Selektivität politischer Partizipation

Die soziale Selektivität politischer Partizipation wurde in zahlreichen Studien nachgewiesen. Böhnke (2011) zeigt, dass ehrenamtliches und politisches Engagement sowie das politische Interesse mit sinkendem Einkommen abnehmen. Die längsschnittliche Analyse zeigt außerdem, dass der Abstieg in Armut zu einer Abnahme der politischen Partizipation führt (ebd.: 21–23).

Neben den sozioökonomischen Erklärungsfaktoren wie Bildungsniveau oder Einkommen haben auch Werte und Einstellungen gegenüber Politik einen Einfluss auf die politische Partizipation und die Wahlbeteiligung. Milieus mit einem niedrigen sozialen Status weisen eine geringere Wahlbeteiligung auf als Milieus mit höherem Status (Schäfer/Vehrkamp/Gagné 2013: 16).

Einstellungen gegenüber Politik können Ausdruck finden in der politischen Wirksamkeitserwartung. Das Konzept der politischen Wirksamkeitserwartung wird in der Partizipationsforschung als eine der Partizipation vorgelagerte Einstellung verstanden und gibt die subjektive Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten auf politische Entscheidungen und die Politik im Allgemeinen wieder (Vetter 1997: 34–39). Als wichtigste Erklärungsgröße für die politische Wirksamkeitserwartung hat sich der Bildungsabschluss erwiesen; aber auch Einkommen, Werteorientierungen und politische Kontextfaktoren sind relevant (Bödeker 2012; Vetter 1997: 26–32).

## 3 Die gesellschaftlichen Bedingungen geringer politischer Partizipation

Um die soziale Selektivität politischer Partizipation zu erklären, werden darüber hinaus häufig auf individueller Ebene Unfähigkeit oder Unwillen zur politischen Partizipation unterstellt. Damit geht einher, dass die Fähigkeit zur politischen Partizipation grundsätzlich vorausgesetzt wird und ein Abweichen vom Idealbild des\*der *aktive\*n Bürger\*in* als fehlende politische Kompetenz oder politisches Desinteresse gedeutet wird (Bremer/Kleemann-Göhring 2010: 14–16). Das Defizit wird dann in erster Linie beim Individuum gesehen. Nach Bremer (2010) kann dies unter Bezugnahme auf Bourdieus Theorien der symbolischen Herrschaft und des politischen Feldes jedoch auch als vorweggenommene Fremdausschließung interpretiert werden: Diese Form der Selbstausschließung „sagt weniger über vorhandenes politisches Wissen, sondern mehr über den Zustand und die Grenzen des politischen Feldes“ (Bremer 2010:

187). Auch „Laien“ besitzen politisches Wissen, welches „aber eher ein praktisches Gespür, ein latentes, vorreflexives, alltagsweltlich erworbenes Wissen [ist], das mehr Ethos als Logos, mehr Haltung als Bewusstsein ist“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2010: 18).

So zeigt sich in qualitativen Studien, dass Menschen aus bildungsfernen Milieus Interesse an politischen Themen haben und über politisches Wissen verfügen. Jedoch fehlt bei diesen Gruppen das Gefühl der Legitimität der eigenen politischen Ansprüche oder sie haben das Gefühl, „die da oben“ würden keine Rücksicht auf sie nehmen (Korfkamp 2016: 461). Pape (2011) kommt zu dem Schluss, dass gering literalisierte Erwachsene „nicht die erforderlichen schriftsprachlichen Kompetenzen [haben], um sich über politische Themen zu informieren“ und sie „durchaus über ein politisches Wissen und politische Einstellungen verfügen, aber dass ihnen die Teilnahme am politischen Diskurs im engeren Sinne praktisch verwehrt ist“ (Pape 2011: 22; vgl. Bremer/Pape 2017). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Studien über bildungsbenachteiligte Jugendliche (Calmbach/Borgstedt 2012).

Es ist also festzuhalten, dass für die Erklärung geringer politischer Partizipation nicht nur die individuellen Kompetenzen, sondern immer auch die gesellschaftlichen Umstände im Blick behalten werden sollten, die zu einem Teilhabeausschluss bestimmter Gruppen führen können.

## 4 Politische Partizipation und schriftsprachliche Kompetenz

In quantitativen Kompetenzstudien spielt die politische Bildung bisher eine untergeordnete Rolle. Zwar enthält der PISA-Jahrgang 2018 den neuen Kompetenzbereich *Global Competencies* (kritisch dazu Grotlüschen 2018), das Fragenprogramm der internationalen Erwachsenen-Kompetenzstudie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) enthält jedoch nur Fragen zur politischen Selbstwirksamkeit (*Political Efficacy*), zum freiwilligen Engagement (*Voluntary Work*) und dem gesellschaftlichen Vertrauen (*Social Trust*). Diese werden von Bremer/Ludwig (2015) in ihrer Bedeutung für die politische Bildung untersucht. Sie kritisieren die „eher unterkomplexe Operationalisierung“ und halten die Beurteilungsmöglichkeit der „Handlungsrelevanz von Kompetenz in Bezug auf Politik und Partizipation [...] aufgrund von PIAAC“ für spekulativ (ebd.: 39). Grotlüschen (2016) wertet die politische Selbstwirksamkeit, das freiwillige Engagement und das soziale Vertrauen in Bezug auf die PIAAC-Kompetenzstufen aus und kommt zu dem Ergebnis, dass eine niedrigere Kompetenzstufe mit weniger freiwilligem

Engagement, geringerer politischer Selbstwirksamkeitserwartung und weniger sozialem Vertrauen einhergeht.

## 5 Fragestellung und Hypothesen

Unsere Fragestellung lautet: Welchen Einfluss haben die schriftsprachlichen Kenntnisse (Literalität) und politische Einstellungen auf bestimmte politische Handlungsweisen? Ausgehend von Theorie und Forschungsstand gehen wir dabei von den folgenden Hypothesen aus:

1. Je höher das schriftsprachliche Kompetenzlevel, desto häufiger wird eine politische Praktik ausgeübt.
2. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen politischer Wirksamkeitserwartung und Häufigkeit von politischen Verhaltensweisen.
3. Menschen mit höherem Schulabschluss üben häufiger politische Praktiken aus.

## 6 Daten und Methode

Für die Analyse nutzen wir Daten aus der PIAAC-L-Studie (GESIS/LIFBI 2017). Bei PIAAC-L handelt es sich um die deutsche längsschnittliche Fortführung von PIAAC 2012, die drei zusätzliche Wellen in den Jahren 2014, 2015 und 2016 umfasst. Der PIAAC-Kompetenztest wurde erneut in der Welle 2015 durchgeführt.

Die Operationalisierung politischer Handlungsweisen erfolgt dabei über die in PIAAC-L erfassten politischen Praktiken. Im Fragebogen des Jahres 2015 wurden die folgenden vier politischen Praktiken erfasst, die hier ausgewertet werden sollen:

- Frage 1 (Politische Beteiligung): Wie oft machen Sie das: Beteiligung in Parteien, in der Kommunalpolitik, Bürgerinitiativen?
- Frage 2 (Ehrenamtliche Tätigkeit): Wie oft machen Sie das: Ehrenamtliche Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden oder sozialen Diensten?
- Frage 3 (Zeitung lesen): Wie oft machen Sie das: Zeitung lesen (in Papierform oder im Internet)?
- Frage 4 (Diskutieren): Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass Sie mit Ihrem Partner über politische und soziale Fragen diskutieren?

Die Fragen nach politischer Beteiligung und ehrenamtlichem Engagement (Fragen 1 und 2) sind etablierte Fragen aus der Partizipationsforschung. Diese Formen von politischen Handlungen erfordern schriftsprachliche Kenntnisse, etwa für das Lesen oder Verfassen von Anträgen, Einladungen oder Protokollen, so dass von vergleichsweise hohen Zugangsbarrieren für gering literalisierte Erwachsene ausgegangen werden kann. Das Lesen von Zeitungen (Frage 3) erfordert Lesefähigkeiten, die je nach Art der Zeitung unterschiedlich hoch sein können. Mit dem\*der Partner\*in über politische Fragen zu diskutieren erfordert keine schriftsprachlichen Kenntnisse und findet in geschützten Bereichen statt, so dass es hier auch möglich ist, mit vorreflexivem und alltagsweltlichem Wissen (vgl. Korfkamp 2016: 461) über Politik zu sprechen.

Die Operationalisierung der Literalität erfolgt über die in PIAAC-L 2015 gemessene Lesekompetenz, verstanden als „das Verstehen, Nutzen und Interpretieren von geschriebenen Texten“ (Rammstedt 2013: 12). Die auf einer Skala von 0-500 gemessene Lesekompetenz kann in sechs Kompetenzstufen von *unter Level 1* bis *Level 5* eingeteilt werden (Zabal et al. 2013: 37f.).

Wir führen mehrere logistische Regressionen durch, um unsere Hypothesen zu überprüfen. Die Regressionen werden unter Berücksichtigung der zehn plausiblen Werte durchgeführt und gepoolt (Rubin 1987: 76). Die abhängige Variable ist dabei jeweils die dichotomisierte Häufigkeit der Ausübung einer der vier politischen Handlungsweisen (0 = nie oder seltener als einmal pro Monat, 1 = mindestens einmal pro Monat). In einem ersten Modell dient ausschließlich die Literalitäts-Kompetenzstufe als Prädiktorvariable. In einem zweiten Modell ergänzen wir als unabhängige Variablen die politische Wirksamkeitserwartung, Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, Beschäftigungsstatus, Migration und Sprache.

## 7 Grenzen der Untersuchung

Auf Grund der verwendeten Daten und Methode sind einige forschungsmethodische Einschränkungen zu erwähnen.

Auf dem obersten und dem untersten Literalitätslevel befindet sich eine kleine Anzahl an Personen. In der Gesamtbevölkerung bestehende Zusammenhänge könnten in dieser Untersuchung wegen eines zu kleinen Samples nicht signifikant sein. Dies betrifft insbesondere die Analyse von Subgruppen oder Fragen mit geringer Antwortvarianz. Der Schwerpunkt von PIAAC(-L) ist nicht die politische Partizipation gering literalisierter Menschen. Insofern ist die Auswahl an Fragen zu politischen Praktiken limitiert. Die vier ausgewerteten Fragen decken aber ein breites Spektrum möglicher politischer Praktiken

ab, die gleichzeitig unterschiedliche Anforderungen an die Lese- und Politikkompetenz stellen.

Die Einschätzung des eigenen Handelns als politisch ist voraussetzungsreich (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012). Gerade in quantitativen Studien besteht daher die Gefahr, dass politisches Interesse oder politische Kenntnisse nur unzureichend erfasst werden.

## 8 Darstellung der Ergebnisse

Auf eine detaillierte deskriptive Darstellung der oben genannten Fragen bzw. eine bivariate Untersuchung unter Einschluss des Literalitätslevels muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.<sup>2</sup> Dennoch sollen zwei Erkenntnisse aus dieser Analyse hier genannt werden: Zum einen sind die Beteiligung in Parteien/Kommunalpolitik/Bürgerinitiativen (Frage 1) und das ehrenamtliche Engagement (Frage 2) in der Gesamtbevölkerung nur gering ausgeprägt. Dies relativiert Ansprüche an sogenannte politikferne Gruppen, sich am Idealbild des\*der Aktivbürger\*in zu orientieren. Es lässt sich außerdem ein Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Häufigkeit der Ausübung einer politischen Praktik vermuten: Je höher die gemessene Kompetenz, desto häufiger wird eine Praktik ausgeübt.

Für die multivariate Analyse führen wir mehrere logistische Regressionen durch, bei denen die abhängige Variable jeweils die dichotomisierte Häufigkeit der Ausübung einer der vier politischen Handlungsweisen ist. Die Koeffizienten für alle vier abhängigen Variablen werden dabei jeweils gemeinsam als odds ratios in einer Tabelle dargestellt. Werte größer eins bedeuten eine höhere Wahrscheinlichkeit, eine politische Praktik mindestens einmal pro Monat auszuüben, Werte kleiner eins eine geringere Wahrscheinlichkeit – jeweils im Vergleich zur Referenzgruppe.

---

2 Diese Zahlen waren Teil der Präsentation auf der Sektionstagung und können gern bei den Autor\*innen angefordert werden.



## 9 Modell ohne Kontrollvariablen

Tabelle 2: Modell ohne Kontrollvariablen (Koeffizienten als odds ratios, Referenzgruppe in Klammern, \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ )

	<b>Politische Beteiligung</b>	<b>Ehrenamtliche Tätigkeit</b>	<b>Zeitung lesen</b>	<b>Diskutieren</b>
<b>PIAAC Level (Level 2)</b>				
Unter Level 1	0,00	0,36	0,53	0,25***
Level 1	0,96	0,71	0,93	0,71
Level 3	1,12	1,24	1,40*	1,83***
Level 4	1,44	1,52*	2,35***	2,79***
Level 5	0,12	2,17	4,36	24,42

In einem ersten Modell führen wir eine logistische Regression mit den Lesekompetenzstufen als Prädiktorvariable durch. Die Regressionskoeffizienten (Tabelle 1) der logistischen Regression zeigen, dass Personen auf einer höheren Kompetenzstufe in der Regel eine höhere Wahrscheinlichkeit besitzen, eine politische Handlungsweise mindestens einmal pro Monat auszuüben, als die Referenzgruppe. Umgekehrt ist dies bei den Personen unter Level 2: Deren Wahrscheinlichkeit eine politische Handlungsweise auszuüben ist geringer.

Es zeigt sich jedoch auch, dass vor allem bei den Fragen zur Beteiligung in Parteien, in der Kommunalpolitik und Bürgerinitiativen sowie zum Engagement in Vereinen, Verbänden oder sozialen Diensten diese Effekte zum Großteil nicht signifikant sind.

Das Diskutieren mit dem\*der Partner\*in über politische und soziale Fragen weist für Personen unter Level 1 eine signifikant niedrigere und für Personen auf Level 3 und Level 4 eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit im Vergleich zur Referenzgruppe (Level 2) auf, diese Handlung mindestens einmal pro Monat auszuüben.

Bei der logistischen Regression ohne Kontrollvariablen zeigen sich also Effekte in der erwarteten Richtung. Ein signifikanter Effekt der Lesekompetenz auf die Häufigkeit, eine politische Handlungsweise auszuführen, zeigt sich jedoch nicht bei allen Praktiken und Levels.

## 10 Modell mit Kontrollvariablen

In einem zweiten Modell (Tabelle 2) ergänzen wir das erste Modell um weitere Kontrollvariablen. Die Kontrollvariablen sind die politische Wirksamkeitserwartung, Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, Beschäftigungsstatus, Geburtsland, Staatsbürgerschaft und Muttersprache.

Tabelle 3: Modell mit Kontrollvariablen (Koeffizienten als odds ratios, Referenzgruppe in Klammern, \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ )

	<b>Politische Beteiligung</b>	<b>Ehrenamtliche Tätigkeit</b>	<b>Zeitung lesen</b>	<b>Diskutieren</b>
<b>PIAAC Level (Level 2)</b>				
Unter Level 1	0	0,51	0,59	0,37*
Level 1	1,25	0,86	0,94	0,79
Level 3	0,88	1,00	1,28	1,41
Level 4	0,95	1,05	2,03**	1,70
Level 5	0,07	1,33	3,09	11,19
<b>Geschlecht (Männlich)</b>				
Weiblich	0,60*	0,83	0,67***	1,12
<b>Alter in Jahren</b>				
	1,01	1,00	1,04***	1,04***
<b>Höchstes erreichtes Bildungsniveau (Mittleres Niveau)</b>				
Niedrig	0,30	0,72	0,72	0,53***
Hoch	1,55*	1,23	1,59***	2,23***
<b>Beschäftigungsstatus (Erwerbstätig)</b>				
Arbeitslos	0,56	0,66	0,79	0,51
Out of Labor Force	0,92	0,74*	1,04	0,88
<b>Geburtsland Deutschland (Ja)</b>				
Nein	0,25*	0,63	1,00	1,08
<b>Staatsbürgerschaft Deutsch (Ja)</b>				
Nein	0,20	0,62	1,32	1,18

	<b>Politische Beteiligung</b>	<b>Ehrenamtliche Tätigkeit</b>	<b>Zeitung lesen</b>	<b>Diskutieren</b>
<b>Erstsprache Deutsch (Ja)</b>				
Nein	3,60*	0,77	0,92	0,58**
<b>Menschen wie ich haben keinen Einfluss auf die Regierung (Stimme voll und ganz zu)</b>				
Stimme zu	1,58	1,18	0,89	0,98
Stimme teils zu	1,63	1,66***	1,29	1,54*
Stimme nicht zu	2,48*	1,73***	1,44	2,91***
Stimme überhaupt nicht zu	3,01*	2,02***	1,42	1,95*

Bei allen vier Fragen zeigt sich, dass die Stärke des Einflusses des Literalitätslevels in diesem Modell zurückgeht. Außerdem verringert sich die Signifikanz, so dass nicht mehr von einem signifikanten Zusammenhang von Literalität und Häufigkeit der Ausübung politischer Praktiken gesprochen werden kann.

Bei den Kontrollvariablen zeigen sich verschiedene Effekte. Das Geschlecht hat einen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der Beteiligung in einer Partei oder der Kommunalpolitik und auf die Häufigkeit des Zeitunglesens. In beiden Fällen ist die Wahrscheinlichkeit der Ausübung der Praktik bei Frauen geringer als bei Männern.

Der Bildungsabschluss ist ein signifikanter Einflussfaktor bei drei von vier Fragen. Ein hoher Bildungsabschluss erhöht die Wahrscheinlichkeit, eine der vier Praktiken auszuüben, im Vergleich zur Referenzgruppe mit mittlerem Bildungsabschluss, ist bei Frage 2 (Ehrenamtliche Tätigkeit) jedoch nicht signifikant. Ein niedriger Bildungsabschluss verringert diese Wahrscheinlichkeit, ist aber im Fall von Frage 1 (Politische Beteiligung) und 2 (Ehrenamtliche Tätigkeit) nicht signifikant.

Der Beschäftigungsstatus hat in unserem Modell nur in Frage 2 (Ehrenamtliche Tätigkeit) und nur für die Gruppe der nicht mehr Erwerbstätigen einen signifikanten Einfluss. Für die Wahrscheinlichkeit der Ausübung politischer Handlungsweisen sind auch die Kontrollvariablen zu Sprache und Migration größtenteils nicht signifikant. Auffallend ist, dass die Wahrscheinlichkeit, sich in einer Partei zu engagieren, für Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch höher ist als für deutsche Erstsprachler\*innen. Wir führen diesen Effekt auf die Zusammensetzung des Samples zurück, in welchem sowohl die Gruppe derjenigen, die diese Praktik ausüben, als auch derjenigen mit anderer Erstsprache als Deutsch recht klein sind. Sollte sich solch ein Effekt jedoch

mit anderen Daten replizieren lassen, ist er sicherlich einer näheren Betrachtung wert.

Die politische Selbstwirksamkeit wird in PIAAC mit einem Item erfragt. Dieses Item fragt nach der Zustimmung zu der Aussage „Menschen wie ich haben keinerlei Einfluss darauf, was die Regierung macht“ (GESIS o.J.: 139). Mit Ausnahme der Frage zum Zeitungslesen zeigen alle Praktiken zumindest in den zwei ablehnenden Antwortkategorien einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine der Praktiken auszuüben.

Besonders deutlich zeigt sich dies beim freiwilligen Engagement und dem Diskutieren mit dem\*der Partner\*in. Je stärker Personen ihren Einfluss auf die Regierung einschätzen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie sich in Vereinen engagieren oder mit der\*dem Partner\*in über politische und soziale Fragen diskutieren.

Beim Zeitungslesen hat im Modell die politische Selbstwirksamkeit keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Häufigkeit.

## 11 Diskussion der Ergebnisse

Der in der bivariaten Auswertung vermutete Zusammenhang von Lesekompetenz und politischen Praktiken hat sich in der logistischen Regression ohne Kontrollvariablen nur für einige Fragen und Kompetenzstufen nachweisen lassen. Im zweiten Modell mit Kontrollvariablen konnte diese Vermutung nicht weiter aufrechterhalten werden. Hypothese 1 – ein direkter Einfluss der Lesekompetenz – konnte also nicht bestätigt werden.

Hypothese 2 und damit die Vermutung, dass die politische Selbstwirksamkeitserwartung einen Effekt aufweist, lässt sich für die Fragen 1, 2 und 4 bestätigen. Lediglich das Zeitungslesen ist hiervon nicht abhängig.

Hypothese 3, der Einfluss des Bildungsniveaus auf politische Partizipation, lässt sich ebenfalls bestätigen, lediglich Frage 2, das ehrenamtliche Engagement, zeigt hier keine signifikanten Ergebnisse.

Es zeigt sich also, dass für die Ausübung der vier ausgewählten politischen Praktiken nicht die Lesekompetenz, sondern der Bildungsabschluss und die politische Wirksamkeitserwartung ausschlaggebend sind.

Der Einfluss des Bildungsabschlusses kann zum einen als höhere Politikkompetenz der besser gebildeten Personen gewertet werden, welche im Rahmen einer längeren (Berufs-)Ausbildung eine umfassendere politische Bildung erfahren haben, die sich in einer höheren politischen Partizipation zeigt.

Sowohl der Bildungsabschluss als auch die Selbstwirksamkeitserwartung können jedoch auch als indirekte Indikatoren für den Einfluss von Einstellun-

gen und Werten auf die politische Partizipation interpretiert werden. Dies ermöglicht die Rückbindung der Ergebnisse an die Bourdieusche Milieutheorie und die Theorie vom politischen Feld. Das Engagement in einer Partei oder einem Verein geschieht in Feldern, an denen ein Teil der Bevölkerung nicht teilhat, dessen Zugangsmöglichkeit jedoch unabhängig von der Lesekompetenz ist.

Bezogen auf die eingangs beschriebenen globalen Entwicklungen wirft milieuspezifisches politisches Handeln das Problem auf, dass eine Gruppe von Menschen ihre Interessen nur unzureichend artikulieren und durchsetzen kann. Gleichzeitig ist diese Gruppe von den negativen Folgen der beschriebenen Entwicklungen überproportional stark betroffen und von gesellschaftlicher Exklusion stärker bedroht. Zwar sind die Angehörigen dieser Gruppe nicht grundsätzlich von Teilhabe ausgeschlossen, weisen aber in verschiedenen Bereichen (wie etwa dem Arbeitsmarkt) ein höheres Risiko auf exkludiert zu werden.

Die Bedeutung von Lesekompetenz für die alltägliche politische Partizipation scheint uns auf Grund der obigen Ergebnisse weniger entscheidend als häufig dargestellt. Dagegen besteht die Gefahr, durch die Betonung benötigter schriftsprachlicher Kompetenzen gering literalisierte Gruppen von politischer Teilhabe eher auszuschließen, statt sie zu inkludieren (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010: 18). Interpretiert man die spezifische Ausübung bestimmter politischer Praktiken als milieuspezifisch, so deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die geringere Ausübung der politischen Praktiken weniger in der gemessenen Lesekompetenz begründet liegt. Viel entscheidender erscheint uns die Frage, ob das eigene politische Handeln als legitim und die eigene (Politik-)Kompetenz als ausreichend eingeschätzt werden. Zukünftige (quantitative) Studien sollten neben einer breiteren Auswahl politischer Praktiken daher auch in den Blick nehmen, ob die Befragten ihr politisches Handeln als legitim einschätzen oder überhaupt als politisch begreifen.

## Literatur

- Bödeker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft. OBS Arbeitspapier.
- Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1–2, S. 18–25.
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, B. / Thimmel, A. (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Reihe Politik und Bildung*, Bd. 54. 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: Zeuner, C. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburg, S. 12–28.
- Bremer, Helmut / Ludwig, Felix (2015): Herausforderungen der Ergebnisse der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) für die politische Bildung. Expertise.
- Bremer, Helmut / Pape, Natalie (2017): Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In: Menke, B. / Riekmann, W. (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Non-formale politische Bildung, Band 12. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 56–73.
- Calmbach, Marc / Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, W. / Seibring, A. (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1138. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 43–80.
- GESIS (o. J.): PIAAC Deutschland 2012 – Hintergrundfragebogen.
- GESIS/LIFBI (2017): PIAAC-Longitudinal (PIAAC-L), Germany. ZA5989 Datenfile Version 3.0.0. Köln: GESIS Data Archive.
- Grotlüschen, Anke (2016): Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 2, S. 183–203.
- Grotlüschen, Anke (2018): Global Competence – Does the new OECD competence domain ignore the Global South? In: Studies in the Education of Adults.
- Grotlüschen, Anke et al. (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebrochure. Hamburg.
- Korfkamp, Jens (2016): Politische Grundbildung. In: Löffler, M. / Korfkamp, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. UTB, Band 8683. Stuttgart: Waxmann, S. 458–466.
- Pape, Natalie (2011): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 3, S. 15–23.
- Rammstedt, Beatrice (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 11–29.
- Rubin, Donald B. (1987): Multiple imputation for nonresponse in surveys. Wiley series in probability and mathematical statistics. Applied probability and statistics. New York: Wiley.
- Schäfer, Armin / Vehrkamp, Robert / Gagné, Jérémie Felix (2013): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Vetter, Angelika (1997): Political efficacy – Reliabilität und Validität. Alte und neue Messmodelle im Vergleich. DUV. Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Zabal, Anouk et al. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31–59.
- Zeuner, Christine (2017): Was ist / was gehört zur politischen Grundbildung? In: Menke, B. / Riekmann, W. (Hrsg.): Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Non-formale politische Bildung, Band 12. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 34–55.

## 4.2. Publikation 2

Die zweite Publikation trägt den Titel *Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen* (Dutz 2020) und erschien in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Der Beitrag wurde anonym begutachtet.

### 4.2.1. Zusammenfassung

Über die tatsächliche politische Partizipation und die politikbezogenen Kompetenzen von Erwachsenen mit geringer Literalität ist bisher wenig bekannt, obwohl sich politische Grundbildung inzwischen als ein Teilbereich von Grundbildung etabliert hat. Basierend auf Daten der Studie LEO 2018 und mithilfe logistischer Regressionsmodelle wird in diesem Artikel die These überprüft, dass gering literalisierte Erwachsene die eigenen politikbezogenen Kompetenzen als eher gering einschätzen und sich so vom politischen Feld ausschließen. Dabei zeigt sich, dass auch bei der Kontrolle verschiedener soziökonomischer Faktoren gering literalisierte Erwachsene mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die eigenen Kompetenzen als eher niedrig einschätzen. Betrachtet werden dabei zwei Dimensionen politikbezogener Grundbildung: Zum einen die kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen, zum anderen die funktional-pragmatischen Grundkompetenzen. Es wird darauf hingewiesen, dass die politische Grundbildung nicht nur politisches Fachwissen, sondern auch die Legitimität des eigenen politischen Handelns vermitteln sollte, unabhängig von den individuellen literalen oder politischen Kompetenzen.

### 4.2.2. Abdruck: Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen





## Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen

Gregor Dutz 

Eingegangen: 13. August 2020 / Überarbeitet: 5. Oktober 2020 / Angenommen: 23. Oktober 2020 /  
 Online publiziert: 18. November 2020  
 © Der/die Autor(en) 2020

**Zusammenfassung** Politische Grundbildung hat sich inzwischen als ein inhaltlicher Pfeiler in der Diskussion um Grundbildung etabliert, wobei über die politikbezogenen Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener bisher wenig bekannt ist. Basierend auf den Ergebnissen der Studie LEO 2018 und mithilfe logistischer Regressionsmodelle wird die These überprüft, dass gering literalisierte Erwachsene die eigenen politikbezogenen Kompetenzen als eher gering einschätzen und sich so vom politischen Feld ausschließen. Dabei zeigt sich, dass auch bei der Kontrolle verschiedener soziökonomischer Faktoren gering literalisierte Erwachsene mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die eigenen Kompetenzen als eher niedrig einschätzen.

**Schlüsselwörter** Alphabetisierung · Politische Bildung · Politische Grundbildung · Partizipation · Logistische Regression

### Low literacy and basic civic education: the relevance of literacy to self-assessed basic political competences

**Abstract** Basic civic education is discussed as a substantial pillar in the discussion on basic education, although little is known about the basic civic skills of adults with low literacy skills. In this article based on the results of LEO 2018 and with logistic regression models, the thesis is examined that low-literate adults assess their own civic skills as rather low and thus exclude themselves from the political field. It is shown that even when controlling for various socio-economic factors, low-literate adults are more likely to assess their own competences as rather low.

**Keywords** Literacy · Civic education · Basic civic education · Participation · Logistic regression

G. Dutz (✉)  
 Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland  
 E-Mail: gregor.dutz@uni-hamburg.de

## 1 Einleitung

Die politische Grundbildung hat sich inzwischen als ein Teilbereich von Grundbildung etabliert (Duncker-Euringer 2017; Mania und Tröster 2018). Dabei ist sie inhaltlich vergleichsweise wenig definiert (Korfkamp 2016) und bestimmt sich mehr über ihre Adressatinnen und Adressaten sowie ihre Ziele (vgl. Zeuner 2017). Hierbei werden besonders häufig Menschen aus Milieus mit geringen literalen Fähigkeiten und einem Habitus, der sowohl die Teilnahme an politischer Bildung als auch an politischer Partizipation negativ beeinflusst, als Adressatinnen und Adressaten angesprochen (Bremer 2010; Koppel und Schieferdecker 2019).

Über die tatsächliche politische Partizipation und die politikbezogenen Kompetenzen von Erwachsenen mit geringer Literalität ist bisher wenig bekannt. Vorhandene Erkenntnisse beziehen sich meist auf Teilnehmende von Grundbildungskursen (Bremer und Pape 2017; Pape 2011) oder die Auswertung einzelner Fragen aus quantitativen Kompetenzstudien (Dutz und Heilmann 2020; Grotlüschen 2016). Weiterführende Erkenntnisse sind hier von großer Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Zwar entstehen nicht zuletzt im Internet neue Formate und Möglichkeiten politischer Beteiligung (van Deth 2009). Diese können potenziell auch die Teilhabebewegungen derjenigen erweitern, die bisher weniger am politischen Geschehen partizipierten. Dennoch bleibt die Teilnahme am politischen Diskurs weiterhin voraussetzungsreich.

Neben dem politischen Sachwissen erfordern komplexe Sachverhalte und die überwiegend schriftlichen Diskussionsformen, etwa in sozialen Netzwerken oder auf den Webseiten von Zeitungen, das Beherrschen der (deutschen) Bildungssprache, sowohl in schriftlicher als auch in nicht-schriftlicher Form. Weiterhin sind Medienkompetenz und Urteilsfähigkeit erforderlich, um falsche oder verfälschende Nachrichten (*fake news*) zu entdecken oder populistische Meinungsäußerungen zu erkennen (Grimm et al. 2019).

Es wird auch diskutiert, ob bei gering literalisierten Erwachsenen die Gefahr von Entsolidarisierung und die Hinwendung zu populistischen und rechtsextremen Parteien bestehe, hervorgerufen durch ein niedriges politisches Selbstwirksamkeitsgefühl und niedriges soziales Vertrauen (Grotlüschen 2016). In diesem Kontext ist auch festzustellen, dass nicht jede Art der politischen Partizipation aus demokratischer Perspektive als positiv zu bewerten ist (van Deth 2013b).

In quantitativen Studien wurden die Lese- und Schreibkompetenz und politikbezogene Kompetenzen bisher nicht gemeinsam erhoben. Die Daten der Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (LEO 2018) erlauben eine Auswertung hinsichtlich der Frage, ob gering literalisierte Erwachsene ihre politikbezogenen Kompetenzen – unter Berücksichtigung verschiedener sozioökonomischer Merkmale – geringer einstufen als höher literalisierte Erwachsene.

## 2 Forschungslage und theoretischer Rahmen

In der Diskussion um politische Grundbildung spielen gering literalisierte Erwachsene eine zentrale Rolle, da sie zum einen verschiedene Eigenschaften mit ressourcen-

schwachen Personengruppen teilen, die in der Partizipationsforschung als wenig partizipierend identifiziert werden (van Deth 2013a). Ein niedriger Bildungsstand oder Erwerbslosigkeit sind bei gering literalisierten Erwachsenen häufiger anzutreffen als in der Gesamtbevölkerung. In der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen findet sich auch ein vergleichsweise hoher Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, die seltener politisch partizipieren (Wiedemann 2006). Zum anderen wird auch angenommen, dass ihnen die für eine umfassende politische Partizipation notwendigen Kompetenzen, sowohl schriftsprachlicher als auch politikbezogener Art, zumindest teilweise fehlen (Korfkamp 2016; Zeuner 2017).

Einen systematischen Überblick über den Zusammenhang zwischen (geringer) Literalität und gesellschaftlicher Teilhabe bieten Koppel und Schieferdecker (2019): Basierend auf der Analyse der materiellen, kulturellen, sozialen und politischen Dimension kommen die Autorinnen und Autoren zu dem Schluss, dass

gerade für Menschen mit erkennbar begrenzten Verwirklichungschancen [*dazu gehören gering literalisierte Erwachsene, Anm. d. Verf.*] die Gefahr [besteht], sich bei gesellschaftlichen Veränderungsprozessen weniger stark einbringen zu können. (Koppel und Schieferdecker 2019, S. 170)

Quantitative Studien haben den Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Partizipation sowie politikbezogenen Kompetenzen Erwachsener nur selten zum Thema (vgl. Grotluschen 2016, S. 184). Das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), eine international vergleichende Studie der OECD, erfasst im Sinne eines engen Verständnisses von Politik die externe politische Selbstwirksamkeitserwartung, soziales Vertrauen und die Häufigkeit freiwilligen Engagements. Die Analysen dieser Fragen zeigen, dass gering literalisierte Erwachsene eine niedrigere politische Selbstwirksamkeitserwartung und weniger soziales Vertrauen besitzen sowie sich seltener freiwillig engagieren als höher literalisierte Erwachsene (Grotluschen 2016; Grotluschen et al. 2016).

Die Daten der deutschen längsschnittlichen PIAAC-Fortführung (*PIAAC-L*) ergeben, dass Erwachsene mit einer niedrigen Schreibkompetenz seltener bestimmte politische Praktiken ausüben. Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Literalität und politischen Praktiken konnte jedoch in multivariaten Auswertungen nicht gezeigt werden, wichtiger war der Einfluss von Bildungsstand und politischer Selbstwirksamkeitserwartung (Dutz und Heilmann 2020).

Bourdieu verweist auf zwei Dimensionen politischer Kompetenz. Zum einen Kompetenz „im Sinne sachlicher Fähigkeit“, zum anderen „im Sinne von Rechtsfähigkeit“ (Bourdieu 1987, S. 623), also einem Gefühl (un-)berechtigt zu sein, sich politisch äußern oder politisch handeln zu können (vgl. Müller 2016, S. 262). Diejenigen, die kompetent in beiderlei Sinne sind, erfüllen die „Zugangsvoraussetzungen“ (Bourdieu 2013, S. 99) zum politischen Feld. Diejenigen, die diese nicht erfüllen, bleiben davon ausgeschlossen.

In diesem Kontext untersuchen Bremer und Pape (2017) den Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Partizipation. Sie erkennen bei gering literalisierten Erwachsener ein geringes Selbstvertrauen in diese von Bourdieu genannten Dimensionen politischer Kompetenz. Gering literalisierte Erwachsene schreiben sich selbst ein eher geringes Interesse an Politik zu, fühlen sich ausgeschlossen und

schätzen ihre eigenen (schriftsprachlichen) Fähigkeiten als ungenügend ein, um am politischen Diskurs teilzuhaben (Bremer und Pape 2017; Pape 2011). Bremer und Pape (2017) konstatieren, dass einfache politikbezogene Handlungen – das Lesen von Wahlunterlagen wird beispielhaft genannt – für gering literalisierte Erwachsene kein großes Problem darstellen würden, politische Partizipation aber „milieuspezifischen Mustern“ folge (Bremer und Pape 2017, S. 68). Hier zeigt sich auch ein Zusammenhang mit dem Konzept legitimer Sprache (vgl. Grotlüschen et al. 2009): So sei die „Nicht-Beherrschung des ‚legitimen‘ politischen Stils eng verknüpft (...) mit der Nicht-Beherrschung der legitimen Schriftsprache, was zu Mechanismen des Selbst- und Fremdausschlusses aus dem ‚politischen Spiel‘ führt“ (Bremer und Pape 2017, S. 68). Fehlende schriftsprachliche Kenntnisse können also auf diesem Wege zu geringerer politischer Partizipation führen. Die Autorinnen und Autoren weisen auch darauf hin, dass politisches Interesse durchaus vorhanden sei, auch wenn es nicht immer als solches (an-)erkannt werde.

Die LEO-Studie 2018 untersucht die gesellschaftliche Teilhabe von Erwachsenen in verschiedenen Lebensbereichen in Deutschland (Grotlüschen et al. 2020). Sie erfasst die Lese- und Schreibkompetenz der deutschen Bevölkerung und ermöglicht durch die detaillierte Betrachtung verschiedener Alltagsbereiche die Untersuchung möglicher Teilhabechancen und -ausschlüsse. Neben verschiedenen schriftlichen und nicht-schriftlichen politikbezogenen Praktiken werden auch Selbsteinschätzungen politikbezogener Grundkompetenzen erhoben. Hinsichtlich vieler Praktiken, etwa des Wählens oder des Lesens einer Zeitung, belegen deskriptive Auswertungen, dass gering literalisierte Erwachsene diese seltener ausüben als der Bevölkerungsdurchschnitt (Dutz und Grotlüschen 2020). Jedoch zeigt sich auch hier, dass gering literalisierte Erwachsene nicht pauschal desinteressiert sind: Eine große Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen bekommt täglich mit, was in Deutschland und der Welt passiert und schaut kaum seltener als höher literalisierte Erwachsene Nachrichtensendungen.

Betrachtet man aber nicht nur die politikbezogenen *Alltagspraktiken*, sondern auch die selbsteingeschätzten politikbezogenen *Grundkompetenzen*, werden deutliche Unterschiede zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen sichtbar. Beispielhaft sei hier eine Frage aus LEO 2018 herausgegriffen: Wie einfach/schwierig ist es für Sie zu beurteilen, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was Sie wichtig finden? Von den gering literalisierten Erwachsenen antworten auf diese Frage 43,8%, dass sie dies (eher) schwierig fänden; bei den höher literalisierten Erwachsenen beträgt dieser Anteil nur 22,5% (Dutz und Grotlüschen 2020, S. 315).

Diese Daten erlauben somit erstmals einen repräsentativen Blick auf politikbezogene Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener und damit auch multivariate Analysen. Die Ergebnisse aus diesen Analysen können ergänzend zu Erkenntnissen aus qualitativen Studien über die Teilnehmenden von Grundbildungskursen hinzugenommen werden. Zusammengenommen helfen diese Erkenntnisse dabei, ein vollständigeres Bild von möglichen Teilhabeausschlüssen und Lernbedarfen in diesem Bereich zu zeichnen. Einschränkend soll erwähnt werden, dass selbsteingeschätzte Grundkompetenzen nicht zwingend den in einem Test gemessenen Kompetenzen entsprechen müssen (Edele et al. 2015). Bei der Interpretation der

Ergebnisse soll daher das oben erwähnte Kompetenzverständnis von Pierre Bourdieu Beachtung finden. Konkret für diese Untersuchung bedeutet dies, dass die Selbsteinschätzung der politischen Kompetenzen gering literalisierter Erwachsener zum einen durch fehlende schriftsprachliche Fähigkeiten (etwa beim Lesen oder Schreiben komplexer politischer Texte) beeinflusst werden kann, zum anderen durch das Gefühl fehlender Legitimation, politisch Handeln zu dürfen.

Basierend auf der Forschungslage soll die Hypothese untersucht werden, dass gering literalisierte Erwachsene aus diesen Gründen niedrigere subjektive, politikbezogene Grundkompetenzen besitzen als höher literalisierte Erwachsene; dabei werden verschiedene sozioökonomische Merkmale berücksichtigt.

Die erkenntnisleitende Forschungsfrage für diesen Beitrag lautet daher: Gibt es einen Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Fähigkeiten (Literalität) und den selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen, unter Berücksichtigung verschiedener sozioökonomischer Merkmale?

### 3 Daten und Methode

Als Datengrundlage für die hier durchgeführte Sekundäranalyse dienen die im Rahmen der Studie LEO 2018 erhobenen Daten über 7192 Befragte (Grotluschen et al. 2020). Die Zufallsstichprobe der Studie ist repräsentativ für die deutschsprachige Wohnbevölkerung in Privathaushalten im Alter von 18 bis 64 Jahren in Deutschland.

Die inhaltlichen Schwerpunkte von LEO 2018 liegen zum einen in der Erfassung der Lese- und Schreibkompetenz der deutschsprachigen Bevölkerung – insbesondere im unteren Kompetenzbereich – zum anderen widmet sich die Studie den schriftlichen und nicht-schriftlichen Praktiken und Grundkompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen.

Die Studie wurde als Computer-unterstützte, persönliche Befragung (CAPI) durchgeführt, der Kompetenztest wurde von den Befragten mit Stift und Papier bearbeitet. Eine ausführliche Beschreibung der Studie und die Darstellung der zentralen Studienergebnisse finden sich bei Grotluschen und Buddeberg (2020).

Durch die Erfassung von digitalen, finanzbezogenen, gesundheitsbezogenen und politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen sollen durch geringe Literalität bedingten Gefahren des Teilhabeausschlusses in diesen Bereichen untersucht werden. In geringerem Umfang wurden auch Praktiken aus den Bereichen Arbeit, Familie, Weiterbildung, Migration und Mehrsprachigkeit erhoben, ergänzt durch soziodemografische Merkmale, etwa zum Bildungsstand oder dem Erwerbsstatus.

In diesem Beitrag soll entsprechend der oben formulierten Forschungsfrage der Einfluss von Literalität auf die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen, unter Kontrolle verschiedener soziodemografische Variablen, untersucht werden. Für die Auswertung sollen logistische Regressionen mit einer binären abhängigen Variablen durchgeführt werden. Das Vorgehen und die verwendeten Variablen werden im Folgenden erläutert.

### 3.1 Abhängige Variablen

Die politikbezogenen Grundkompetenzen werden in LEO 2018 durch insgesamt sechs Fragen erfasst. Diese Grundkompetenzen werden nicht getestet, sondern basieren auf der Selbstauskunft der Befragten. Drei dieser Fragen lassen sich den *funktional-pragmatischen* Kompetenzen, drei weitere den *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen zuordnen. Als *funktional-pragmatische* Kompetenzen werden in LEO 2018 Kompetenzen verstanden, die auf die erfolgreiche Ausführung einer Handlung abzielen (vgl. Klieme und Leutner 2006); als *kritisch-hinterfragende* Kompetenzen werden Kompetenzen verstanden, die das Hinterfragen und Beurteilen von Problemen zum Gegenstand haben (vgl. Negt 1990; ausführlicher zum Kompetenzverständnis in LEO 2018 siehe Grotluschen et al. 2020, S. 18f.).

Die Fragen zu *funktional-pragmatischen* politikbezogenen Grundkompetenzen lauten:

**1a** Trauen Sie sich zu, in einer Auseinandersetzung mit einem Amt oder einer Behörde die eigene Meinung zu vertreten?

**1b** Trauen Sie sich zu, wichtige politische Fragen gut zu verstehen und einzuschätzen?

**1c** Trauen Sie sich zu, an einem Gespräch über politische Fragen aktiv teilzunehmen?

Die Antwortmöglichkeiten für diese Fragen sind „ohne Schwierigkeiten“, „mit gewissen Schwierigkeiten“, „mit großen Schwierigkeiten“ und „gar nicht“. Für die logistische Regression werden die entsprechenden Variablen dichotomisiert, indem jeweils die Kategorien „ohne Schwierigkeiten“ und „mit gewissen Schwierigkeiten“ sowie die Kategorien „mit großen Schwierigkeiten“ und „gar nicht“ zusammengefasst werden. Die so gebildete Variable hat die Ausprägung „1“ für die Kategorien „ohne Schwierigkeiten/mit gewissen Schwierigkeiten“, die Ausprägung „0“ für die Kategorien „mit großen Schwierigkeiten/gar nicht“.

Die Fragen zu den *kritisch-hinterfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen lauten:

**2a** Wie einfach/schwierig ist es für Sie zu beurteilen, ob Sie sich an einer Unterschriftenliste oder -aktion beteiligen wollen?

**2b** Wie einfach/schwierig ist es für Sie, an einer Demonstration teilzunehmen?

**2c** Wie einfach/schwierig ist es für Sie zu beurteilen, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was Sie wichtig finden?

Hier lauten die Antwortmöglichkeiten „einfach“, „eher einfach“, „eher schwierig“ und „schwierig“. Zusammengefasst werden jeweils die Kategorien „einfach“ und „eher einfach“ sowie „eher schwierig“ und „schwierig“. Die so gebildete Variable hat die Ausprägung „1“ für die Kategorien „einfach/eher einfach“, die Ausprägung „0“ für die Kategorien „eher schwierig/schwierig“.

### 3.2 Unabhängige Variablen

Zur Überprüfung der Hypothese, ob es einen Zusammenhang zwischen Literalität und den selbsteingeschätzten politikbezogenen Kompetenzen gibt, fließt Literalität als zentrale erklärende Variable in die Regressionsmodelle ein. Als weitere unabhängige Variablen gehen in die Modelle eine Reihe weiterer Kontrollvariablen ein.

#### 3.2.1 Literalität

Die Lese- und Schreibkompetenz (Literalität) in der deutschen Sprache wird in der Studie LEO 2018 mithilfe eines Kompetenztests (Assessment) gemessen, welcher zu großen Teilen auf der ersten LEO-Studie 2010 basiert (Grotlüschen und Riekmann 2012). Im Kompetenztest bearbeiteten die Befragten eine Reihe von Aufgaben (Testitems). Die ausgefüllten Testhefte wurden im Anschluss von geschulten Editierkräften nach festgelegten Regeln ausgewertet und in „richtig“ bzw. „falsch“ codiert. Auf Grundlage dieser Antworten wurden die Test-Items mithilfe der Item-Response-Theorie skaliert. Als Schätzer für die Personenfähigkeiten wurden anschließend mit einer latenten Regression und einem Hintergrundmodell für jede befragte Person zehn sogenannte plausible Werte ermittelt, die die Personenfähigkeit auf der LEO-Skala verzeichneten. Das genaue Vorgehen wird bei Dutz und Hartig (2020) beschrieben.

Die Konzeption der Test-Items erlaubt es, die berechneten Personenfähigkeiten kriterienorientiert zu interpretieren (Hartig et al. 2012). Dies geschieht auf Grundlage der sogenannten Alpha-Levels, die die LEO-Skala in verschiedene Kompetenzlevels einteilt. Die Alpha-Levels 1–3 beschreiben dabei den Bereich geringer Literalität. Dies bedeutet, dass eine Person mit einer Lese- und Schreibkompetenz auf einem dieser Levels die deutsche Schriftsprache maximal auf der Ebene einfacher Sätze beherrscht (Grotlüschen et al. 2020, S. 15).

Für die hier dargestellten Auswertungen werden die Alpha-Levels in eine dichotomisierte Variable recodiert. Eine Gruppe bilden dabei die gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1–3), die zweite Gruppe setzt sich aus Erwachsenen mit einer höheren Lese- und Schreibkompetenz zusammen (Alpha-Level 4 und darüber). Die statistische Referenzgruppe bilden diejenigen auf Alpha-Level 4 und darüber.

#### 3.2.2 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen werden die folgenden Variablen aufgenommen, da für diese bekannt ist, dass sie im Zusammenhang mit politikbezogener Partizipation oder Grundkompetenz stehen (Fuchs 2006; van Deth 2013a; Verba et al. 1995; Wiedemann 2006). In Klammern wird jeweils die Referenzkategorie der Dummy-Variablen angegeben:

- Geschlecht (weiblich)
- Alter in Altersgruppen (35–44 Jahre)
- Schulabschluss (hoch)
- höchster Schulabschluss der Eltern (hoch)

- Beschäftigungsstatus (erwerbstätig)
- Auskommen mit dem Haushaltseinkommen (eher gut und gut)
- Herkunftssprache (deutsch)
- Staatsbürgerschaft (deutsch)

### 3.3 Regressionsmodelle

Zunächst wird für jede der oben dargestellten Kompetenzfragen eine einfache binäre logistische Regressionsanalyse durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen Literalität und den subjektiven politischen Grundkompetenzen zu untersuchen. Anschließend werden die weiteren abhängigen Variablen zur logistischen Regression hinzugefügt. So kann untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen Literalität und Grundkompetenzen auch bestehen bleibt, wenn auf weitere Eigenschaften der Befragten hin kontrolliert wird.

Dabei sollen für beide Kompetenzbereiche die gleichen abhängigen Variablen gewählt werden. Wie oben dargestellt, ist die Forschungslage zu quantitativen Untersuchungen über selbsteingeschätzte politikbezogene Grundkompetenzen eher dünn, daher basiert die Auswahl der Kontrollvariablen stark auf Ergebnisse aus der Partizipationsforschung. Die hier durchgeführten Analysen haben somit auch einen explorativen Charakter und ermöglichen den Vergleich der Ergebnisse über die beiden Kompetenzbereiche hinweg.

Bei der Auswertung kommt die Statistiksoftware R mit den Paketen *survey* (Lumley 2018b) und *mitools* (Lumley 2018a) zum Einsatz.

### 3.4 Sample

Das Sample für die durchgeführten Analysen umfasst prinzipiell alle Antworten der in LEO 2018 erfassten 7192 Befragten. Da nicht alle Fragen von allen Befragten beantwortet wurden, kann die tatsächliche Zahl der in die Regressionen einfließenden Fälle geringer sein.

Dutz und Grotlüschen (2020, S. 313) stellen in der deskriptiven Analyse der Kompetenzfragen fest, dass insbesondere bei den Fragen zu den *kritisch-hinterfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen ein vergleichsweise großer Anteil der Befragten mit „weiß nicht“ geantwortet hat und deshalb aus dem Sample herausfällt. Bei den gering literalisierten Erwachsenen ist dieser Anteil mit jeweils knapp über 10 % besonders hoch. Die Beantwortung der Fragen fällt den gering literalisierten Erwachsenen also besonders schwer und es kann vermutet werden, dass ein Teil derjenigen, die ihre Kompetenzen als besonders niedrig einschätzen würden, daher nicht in die Regressionsanalyse einfließen.

## 4 Ergebnisse

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der Regressionsanalysen dargestellt werden. Zunächst werden die *funktional-pragmatischen*, anschließend die *kritisch-hin-*



*terfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen betrachtet. Die Darstellung der Regressionskoeffizienten in den Tabellen erfolgt dabei als *odds ratio*. Dabei kann ein Wert unter 1,0 als eine niedrigere Wahrscheinlichkeit im Vergleich zur Referenzgruppe interpretiert werden, auf die gestellten Fragen „ohne Schwierigkeiten/mit gewissen Schwierigkeiten“ bzw. „einfach/eher einfach“ zu antworten. Umgekehrt zeigt ein Wert von über 1,0 an, dass im Mittel eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, so zu antworten (zur Interpretation der Regressionskoeffizienten siehe auch Best und Wolf 2010). Vereinfacht gesagt kann ein Wert unter 1,0 also als eine im Durchschnitt niedriger eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenz, ein Wert über 1,0 als eine im Durchschnitt höher eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenz der jeweiligen Gruppe interpretiert werden. In Klammern wird zusätzlich das Konfidenzintervall auf dem 95 %-Niveau angegeben.

#### 4.1 Funktional-pragmatische Grundkompetenzen

Tab. 1 stellt das Ergebnis der logistischen Regressionsanalyse der *funktional-pragmatischen* Grundkompetenzen (Fragen 1a, 1b und 1c) mit Literalität als unabhängige Variable, aber ohne Kontrollvariablen dar. Es wird deutlich, dass Erwachsene mit einer Lese- und Schreibkompetenz auf den Alpha-Levels 1–3 im Durchschnitt mit einer signifikant niedrigeren Wahrscheinlichkeit angeben, die erfragten politikbezogenen Handlungen ohne Schwierigkeiten, bzw. nur mit gewissen Schwierigkeiten durchführen zu können. Im Modell ohne Kontrollvariablen gibt es also einen positiven Zusammenhang zwischen Literalität und selbsteingeschätzter Politikkompetenz.

In Tab. 2 werden zu den Modellen nun die Kontrollvariablen hinzugefügt. Als Hauptergebnis lässt sich festhalten, dass Literalität weiterhin einen positiven und signifikanten Effekt auf die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen hat. Bei allen drei Fragen liegt der Koeffizient für die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen unter eins. Dies bedeutet, dass gering literalisierte Personen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine niedrigere Grundkompetenz in den hier untersuchten Bereichen angeben, selbst wenn auf weitere sozioökonomische Variablen hin kontrolliert wird.

Bei den Kontrollvariablen zeigt sich ein differenzierteres Bild. Das Geschlecht weist bei zwei Modellen (1b und 1c) einen signifikanten Effekt auf: Männer schätzen ihre politikbezogenen Grundkompetenzen höher ein als Frauen. Deutlich ist

**Tab. 1** Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der funktional-pragmatischen politikbezogenen Grundkompetenzen ohne Kontrollvariablen

	(1a) Amt/Behörde (KI 95 %)	(1b) pol. Frage (KI 95 %)	(1c) pol. Gespräch (KI 95 %)
<i>Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)</i>			
Alpha-Levels 1–3	0,14 (0,10–0,20)***	0,22 (0,16–0,29)***	0,23 (0,18–0,31)***
<i>McFaddens Pseudo R<sup>2</sup></i>	0,09	0,04	0,04
<i>N</i>	6725	6656	6444

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95 %) in Klammern

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; *ns* nicht signifikant

**Tab. 2** Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der funktional-pragmatischen politikbezogenen Grundkompetenzen mit Kontrollvariablen

	(1a) Amt/Behörde (KI 95 %)	(1b) pol. Frage (KI 95 %)	(1c) pol. Gespräch (KI 95 %)
<i>Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)</i>			
Alpha-Levels 1–3	0,36 (0,23–0,57)***	0,46 (0,62–0,67)***	0,51 (0,35–0,74)***
<i>Geschlecht (Referenz: weiblich)</i>			
Männlich	1,31 (0,97–1,77) <sup>ns</sup>	2,09 (1,64–2,67)***	2,46 (2,01–3,02)***
<i>Alter (Referenz: 55–64 Jahre)</i>			
18–24 Jahre	0,33 (0,19–0,60)***	0,27 (0,17–0,43)***	0,25 (0,17–0,37)***
25–34 Jahre	0,42 (0,27–0,65)***	0,45 (0,32–0,64)***	0,50 (0,37–0,67)***
35–44 Jahre	0,51 (0,32–0,79)***	0,60 (0,42–0,86)***	0,54 (0,40–0,72)***
45–54 Jahre	0,90 (0,58–1,41) <sup>ns</sup>	0,87 (0,63–1,19) <sup>ns</sup>	0,89 (0,67–1,13) <sup>ns</sup>
<i>Schulabschluss (Referenz: hoher Schulabschluss)</i>			
Kein	0,32 (0,19–0,56)***	0,31 (0,19–0,52)***	0,23 (0,14–0,37)***
Niedrig	0,42 (0,28–0,64)***	0,30 (0,21–0,43)***	0,30 (0,23–0,40)***
Mittel	0,90 (0,61–1,32) <sup>ns</sup>	0,50 (0,56–1,15) <sup>ns</sup>	0,51 (0,40–0,66)***
<i>Höchster Schulabschluss der Eltern (Referenz: hoher Schulabschluss)</i>			
Kein	0,30 (0,15–0,61)***	0,33 (0,17–0,64)***	0,48 (0,26–0,91)*
Niedrig	0,79 (0,52–1,20) <sup>ns</sup>	0,67 (0,47–0,96)*	0,53 (0,40–0,72)***
Mittel	0,78 (0,50–1,23) <sup>ns</sup>	0,80 (0,56–1,15) <sup>ns</sup>	0,57 (0,41–0,77)***
<i>Erwerbsstatus (Referenz: erwerbstätig)</i>			
Erwerbslos	0,63 (0,39–1,01) <sup>ns</sup>	0,71 (0,48–1,06) <sup>ns</sup>	0,66 (0,46–0,94)*
Elternzeit	1,99 (0,61–6,45) <sup>ns</sup>	1,07 (0,59–1,96) <sup>ns</sup>	1,16 (0,65–2,07) <sup>ns</sup>
In Ausbildung	0,85 (0,45–1,61) <sup>ns</sup>	1,33 (0,82–2,18) <sup>ns</sup>	1,63 (1,04–2,6)*
Im Ruhestand	0,97 (0,53–1,78) <sup>ns</sup>	1,08 (0,72–1,63) <sup>ns</sup>	1,18 (0,83–1,67) <sup>ns</sup>
Sonstiger	0,74 (0,46–1,18) <sup>ns</sup>	0,67 (0,47–0,94)*	0,69 (0,52–0,93)*
<i>Auskommen mit dem Haushalteinkommen (Referenz: gut/eher gut)</i>			
Schlecht/eher schlecht	0,61 (0,41–0,89)***	0,66 (0,50–0,89)***	0,58 (0,45–0,75)***
<i>Herkunftssprache (Referenz: deutsche Herkunftssprache)</i>			
Andere Herkunftssprache	0,65 (0,36–1,20) <sup>ns</sup>	0,48 (0,29–0,78)**	0,45 (0,29–0,70)***
<i>Staatsangehörigkeit (Referenz: deutsche Staatsangehörigkeit)</i>			
Andere Staatsangehörigkeit	0,76 (0,41–1,43) <sup>ns</sup>	0,99 (0,89–1,68) <sup>ns</sup>	0,76 (0,48–1,20) <sup>ns</sup>
McFaddens Pseudo R <sup>2</sup>	0,16	0,14	0,16
N	6510	6485	6444

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95 %) in Klammern

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; *ns* nicht signifikant

das Ergebnis auch bei den Altersgruppen: Die beiden ältesten Gruppen im Sample (45–64 Jahre) geben im Vergleich zu den jüngeren Gruppen (18–44 Jahre) bei allen drei Fragen mit größerer Wahrscheinlichkeit eine höhere politikbezogene Kompetenz an.

Befragte, die keinen oder einen niedrigen Schulabschluss besitzen, weisen bei allen drei Fragen eine niedrigere politikbezogene Kompetenz auf. Bei Befragten

mit einem mittleren Abschluss ist der Koeffizient nur bei der Frage (1c) nach der kompetenten Teilnahme an einem Gespräch über politische Fragen signifikant. Diese Kompetenz hat sich auch in der deskriptiven Untersuchung als eher schwierig herausgestellt (Dutz und Grotlüschen 2020, S. 312). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich beim höchsten Schulabschluss der Eltern: Der Schulabschluss der Eltern ist vor allem bei dieser Frage (1c) von Bedeutung.

Dagegen ist der Erwerbsstatus für die selbsteingeschätzte politikbezogene Grundkompetenz von eher untergeordneter Bedeutung. Wiederum bei der Frage nach der Teilnahme an einem Gespräch zu politischen Themen zeigt sich ein signifikanter Effekt der Kategorie „erwerbslos“. Es zeigt sich jedoch, dass das Haushaltseinkommen einen signifikanten Effekt aufweist. Befragte, die angeben, dass sie mit dem Haushaltseinkommen schlecht bzw. eher schlecht zurechtkommen, besitzen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, ihre Kompetenz bei den drei Fragen geringer einzuschätzen. Hier scheint also das Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen wichtiger zu sein als der individuelle Erwerbsstatus.

In Bezug auf die Herkunftssprache zeigt sich bei den Fragen (1b) und (1c) ein signifikanter negativer Einfluss, wenn die Befragten die deutsche Sprache nicht in ihrer Kindheit erlernt haben. Dieser Effekt ist vorhanden, obwohl die getesteten schriftsprachlichen Deutschkenntnisse in der Regression ebenfalls enthalten sind. Der Einfluss einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit ist dagegen nicht signifikant.

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich der *funktional-pragmatischen* politikbezogenen Grundkompetenzen feststellen, dass gering literalisierte Erwachsene mit höherer Wahrscheinlichkeit eine niedrigere selbsteingeschätzte Grundkompetenz besitzen. Dieser Zusammenhang bleibt auch bestehen, wenn dem Regressionsmodell eine Reihe von Kontrollvariablen hinzugefügt wurde.

## 4.2 Kritisch-hinterfragende Grundkompetenzen

Bei der Regressionsanalyse ohne Kontrollvariablen zeigt sich hinsichtlich der *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen ein ähnliches Bild wie bei den *funktional-pragmatischen* Kompetenzen (s. Tab. 3). Gering literalisierte Erwachsene geben mit einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit an, dass sie die erfragten Sachverhalte einfach bzw. eher einfach beurteilen können. Die Ergebnisse deuten also auch hier auf einen positiven Zusammenhang zwischen Literalität und selbsteingeschätzter Politikkompetenz hin.

In Tab. 4 finden sich die Ergebnisse der Regressionen der *kritisch-hinterfragenden* politikbezogenen Grundkompetenzen mit den Kontrollvariablen. Im Vergleich zu den Modellen der *funktional-pragmatischen* Kompetenzen zeigt sich zunächst eine durchgehend geringere Anpassungsgüte (McFaddens Pseudo  $R^2$ ) der gewählten Regressionsmodelle sowie eine vergleichsweise große Anzahl nicht signifikanter Koeffizienten. Eine Erklärung für dieses Verhalten könnte sein, dass ein hoher Anteil der Befragten auf die Fragen hinsichtlich *kritisch-hinterfragender* Grundkompetenzen mit „weiß nicht“ antwortete, wie bereits oben erwähnt. Dies erschwert die Interpretation der Ergebnisse.

Betrachtet man die Ergebnisse der Regressionsanalysen hinsichtlich des Effekts der Literalität auf die *kritisch-hinterfragenden* Grundkompetenzen, so bestätigt sich

**Tab. 3** Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen ohne Kontrollvariablen

	(2a) Unterschriften (KI 95 %)	(2b) Demonstrationen (KI 95 %)	(2c) Partei (KI 95 %)
<i>Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)</i>			
Alpha-Levels 1–3	0,18 (0,14–0,24)***	0,30 (0,23–0,40)***	0,28 (0,21–0,37)***
<i>McFaddens Pseudo R<sup>2</sup></i>	0,06	0,04	0,04
<i>N</i>	6232	6321	6138

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95 %) in Klammern

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; *ns* nicht signifikant

die Hypothese auch hier: Erwachsene mit literalen Fähigkeiten auf dem Alpha-Levels 1–3 besitzen eine größere Wahrscheinlichkeit, ihre *kritisch-hinterfragenden* Grundkompetenzen im Mittel niedriger einzuschätzen als höher literalisierte Erwachsene. Dieser Befund ist eindeutig und die Koeffizienten durchgehend höchst signifikant.

Mit Blick auf das Geschlecht ist auch hier festzuhalten, dass Männer ihre politikbezogene Kompetenz höher einschätzen als Frauen. Bei der Betrachtung der Altersgruppen ist der Effekt nicht so eindeutig: In der Tendenz scheinen ältere Erwachsene ihre Fähigkeiten zwar als höher einzuschätzen. Gerade bei der Frage nach der Beurteilung der Teilnahme an einer Unterschriftenliste (2a) sind kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen zu beobachten; lediglich die jüngste Altersgruppe (18–24 Jahre) besitzt eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, die eigene Kompetenz im Vergleich zur Referenzgruppe niedriger einzuschätzen.

Bei der Betrachtung des Schulabschlusses zeigt sich ein starker Effekt bei allen drei in diesem Kompetenzbereich erhobenen Fragen. Auch hier zeigt sich also die wichtige Rolle des eigenen Schulabschlusses bei der Beurteilung der eigenen *kritisch-hinterfragenden* Kompetenz.

Kaum eine Rolle spielt hingegen der Bildungshintergrund der Eltern. Die Koeffizienten gehen zwar in eine ähnliche Richtung wie beim eigenen Schulabschluss, sind aber nicht signifikant. Dem eigenen Schulerleben kann hier also eine wichtigere Funktion zugeschrieben werden als der familiären Herkunft.

Der Erwerbstatus spielt auch in diesem Kompetenzbereich zur Erklärung der Kompetenz keine wichtige Rolle. Eine Ausnahme ist die Frage danach, wie einfach/schwierig es zu beurteilen sei, ob eine bestimmte politische Partei das vertritt, was man wichtig findet. Hier schätzen im Schnitt eher weniger erwerbslose Befragte ihre Kompetenz als eher hoch ein. Mit dem Haushaltseinkommen schlecht bzw. eher schlecht zurechtzukommen, ist jedoch bei zwei Fragen (2a und 2b) ein signifikanter Indikator für eine niedrige selbsteingeschätzte Kompetenz.

In Bezug auf die Herkunftssprache zeigt sich bei allen drei Fragen ein signifikanter negativer Einfluss, wenn die Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Wie bei den *funktional-pragmatischen* politikbezogenen Grundkompetenzen ist dieser Effekt vorhanden, obwohl die getesteten schriftsprachlichen Deutschkenntnisse in der Re-

**Tab. 4** Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen mit Kontrollvariablen

	(2a) Unterschriften (KI 95 %)	(2b) Demonstrationen (KI 95 %)	(2c) Partei (KI 95 %)
<i>Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)</i>			
Alpha-Levels 1–3	0,44 (0,31–0,62)***	0,54 (0,39–0,75)***	0,57 (0,41–0,79)***
<i>Geschlecht (Referenz: weiblich)</i>			
Männlich	1,15 (0,98–1,38) <sup>ns</sup>	1,47 (1,26–1,71)***	1,23 (1,04–1,46)*
<i>Alter (Referenz: 55–64 Jahre)</i>			
18–24 Jahre	0,65 (0,46–0,95)*	0,52 (0,37–0,73)***	0,59 (0,41–0,86)**
25–34 Jahre	0,89 (0,66–1,20) <sup>ns</sup>	0,63 (0,50–0,81)***	0,73 (0,55–0,96)*
35–44 Jahre	0,97 (0,73–1,29) <sup>ns</sup>	0,84 (0,67–1,07) <sup>ns</sup>	0,80 (0,62–1,05) <sup>ns</sup>
45–54 Jahre	0,84 (0,65–1,09) <sup>ns</sup>	0,69 (0,56–0,85)***	0,72 (0,56–0,91)**
<i>Schulabschluss (Referenz: hoher Schulabschluss)</i>			
Kein	0,39 (0,24–0,63)***	0,37 (0,24–0,57)***	0,46 (0,29–0,72)***
Niedrig	0,46 (0,35–0,60)***	0,52 (0,41–0,65)***	0,43 (0,34–0,56)***
Mittel	0,67 (0,53–0,86)**	0,77 (0,64–0,93)**	0,73 (0,59–0,91)**
<i>Höchster Schulabschluss der Eltern (Referenz: hoher Schulabschluss)</i>			
Kein	0,71 (0,37–1,35) <sup>ns</sup>	0,43 (0,23–0,80)**	0,56 (0,29–1,10) <sup>ns</sup>
Niedrig	0,80 (0,61–1,06) <sup>ns</sup>	0,86 (0,69–1,07) <sup>ns</sup>	0,79 (0,61–1,03) <sup>ns</sup>
Mittel	1,07 (0,81–1,41) <sup>ns</sup>	0,90 (0,73–1,12) <sup>ns</sup>	0,99 (0,77–1,29) <sup>ns</sup>
<i>Erwerbsstatus (Referenz: erwerbstätig)</i>			
Erwerbslos	0,84 (0,59–1,19) <sup>ns</sup>	1,03 (0,75–1,42) <sup>ns</sup>	0,68 (0,49–0,95)*
Elternzeit	1,00 (0,51–1,95) <sup>ns</sup>	1,01 (0,67–1,53) <sup>ns</sup>	1,12 (0,67–1,87) <sup>ns</sup>
In Ausbildung	0,95 (0,61–1,49) <sup>ns</sup>	0,85 (0,61–1,18) <sup>ns</sup>	0,88 (0,59–1,30) <sup>ns</sup>
Im Ruhestand	0,88 (0,64–1,21) <sup>ns</sup>	1,12 (0,87–1,45) <sup>ns</sup>	0,79 (0,68–1,21) <sup>ns</sup>
Sonstiger	0,85 (0,63–1,15) <sup>ns</sup>	1,10 (0,85–1,39) <sup>ns</sup>	0,90 (0,68–1,22) <sup>ns</sup>
<i>Auskommen mit dem Haushalteinkommen (Referenz: gut/eher gut)</i>			
Schlecht/eher schlecht	0,69 (0,53–0,89)*	0,77 (0,62–0,97)*	0,96 (0,74–1,25) <sup>ns</sup>
<i>Herkunftssprache (Referenz: deutsche Herkunftssprache)</i>			
Andere Herkunftssprache	0,39 (0,26–0,59)***	0,58 (0,39–0,87)**	0,50 (0,33–0,75)***
<i>Staatsangehörigkeit (Referenz: deutsche Staatsangehörigkeit)</i>			
Andere Staatsangehörigkeit	0,65 (0,42–1,01) <sup>ns</sup>	0,87 (0,57–1,32) <sup>ns</sup>	0,84 (0,55–1,28) <sup>ns</sup>
McFaddens Pseudo R <sup>2</sup>	0,11	0,07	0,07
N	6030	6122	5940

Koeffizienten als odds ratio

Konfidenzintervall (95 %) in Klammern

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ; *ns* nicht signifikant

gression ebenfalls enthalten sind. Keinen signifikanten Einfluss zeigt auch hier eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit.

## 5 Limitationen

Das Sample ist durch die Anlage von LEO 2018 auf die deutschsprachige Wohnbevölkerung in Privathaushalten im Alter von 18 bis 64 Jahren begrenzt. Dies schließt insbesondere jüngere und ältere Menschen aus, ebenso Menschen, die nicht ausreichend gut deutsch sprechen, um der Befragung zu folgen. Ebenso sind Personen, die in institutionellen Wohnformen, wie Pflegeheimen, Flüchtlingsunterkünften oder Justizvollzugsanstalten leben, nicht in der Stichprobe enthalten. Es kann vermutet werden, dass diese Gruppen strukturell häufiger von politischer Teilhabe ausgeschlossen sind und die hier präsentierten Ergebnisse deshalb die gesamtgesellschaftlichen Ausschlüsse eher unterschätzen.

Studien zeigen, dass selbsteingeschätzte Kompetenzen häufig nicht den getesteten Kompetenzen entsprechen und bestimmte Gruppen die eigenen Fähigkeiten systematisch über- bzw. unterschätzen (eine aktuelle Studie mit ausführlichem Literaturüberblick findet sich bei Edele et al. 2015). Die hier durchgeführte Analyse ist gerade an dem subjektiven Blick auf die eigenen Kompetenzen interessiert. Es sei dennoch darauf hingewiesen, dass die untersuchten politikbezogenen Grundkompetenzen auf Selbstauskünften und nicht auf einem Test basieren und entsprechend interpretiert werden sollten.

## 6 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, den Zusammenhang zwischen Literalität und selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen zu untersuchen. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Analysen einen eindeutigen Zusammenhang zwischen getesteter Literalität und selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen aufzeigt. Die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zeigt eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, die eigenen politikbezogenen Grundkompetenzen als eher niedrig einzuschätzen. Dies gilt sowohl für die *funktional-pragmatischen* als auch die *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen. Die Hypothese konnte somit bestätigt werden. Während sich das Geschlecht, das Alter, der Schulabschluss, das Haushaltseinkommen und die Herkunftssprache als gute Prädiktoren erwiesen haben, war dies beim höchsten Schulabschluss der Eltern, dem Erwerbsstatus und der Staatsangehörigkeit nicht der Fall. Außerdem zeigen die Modelle der *kritisch-hinterfragenden* Kompetenzen eine schlechtere Modellpassung. Dies deutet darauf hin, dass die hier verwendeten sozio-ökonomischen Faktoren nur zum Teil geeignet sind, die *kritisch-hinterfragenden* Grundkompetenzen im Modell vorherzusagen.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies eine Bestätigung der These, dass gering literalisierte Erwachsene über niedrige selbsteingeschätzte politikbezogene Kompetenzen verfügen. Damit geht nicht zwingend einher, dass diese tatsächlich über eine geringe Politikkompetenz verfügen – auch wenn subjektive und getestete

Fähigkeiten häufig miteinander korrelieren. Es besteht aber die Gefahr, dass – wie bei Kursteilnehmenden und bei anderen gesellschaftlichen Gruppen beobachtet und oben dargestellt – ein Selbstausschluss vom politischen Feld stattfindet. Im Kontext der politischen Bildung interpretiert Bremer (2010) dies als „vorweggenommene Fremdausschließung“ (Bremer 2010, S. 186). Butterwegge (2015) argumentiert ähnlich und kritisiert, dass die Belange bestimmter Gruppen von der Politik wegen ihrer vermeintlichen Politikferne nicht beachtet würden und sich so ein Gefühl der Einflusslosigkeit einstellen könne – letztlich eine Art selbsterfüllender Prophezeiung.

Gemeinsam mit einem niedrigen Selbstwirksamkeitsgefühl, geringem sozialen Vertrauen und einem Gefühl, die aktuellen politischen Probleme nicht durchschauen oder darauf Einfluss nehmen zu können, besteht die Gefahr der Entsolidarisierung mit der Gesellschaft und der Hinwendung zu populistischen und rechtsextremen Parteien (vgl. Grotlüschen 2016) oder ein genereller Verzicht auf die politische Beteiligung (z. B. bei Wahlen). Der Teilhabeausschluss ist deutlich und erfordert ein Handeln der Alphabetisierung und Grundbildung, wie auch die insgesamt zunehmende Diskussion um die politische Grundbildung in den letzten Jahren zeigt. Entsprechende Angebote der politischen Bildung können solchen Entwicklungen entgegenwirken (Martin und Reichart 2020) und sollten daher nicht nur politisches Fachwissen, sondern auch die Legitimität des eigenen politischen Handelns vermitteln, unabhängig von den individuellen literalen oder politischen Kompetenzen. Eine hier nicht betrachtete Frage ist, wie die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen die politische Partizipation beeinflussen und wo genau die Ursache für die im Schnitt geringere politische Partizipation gering literalisierter Erwachsener (Dutz und Grotlüschen 2020) liegt.

Die in diesem Beitrag nur angerissenen Ergebnisse von LEO 2018 und Erfahrungen aus der Praxis zeigen auch, dass die voneinander getrennte Behandlung der verschiedenen Grundbildungsbereiche im Alltag häufig lebensfern und nicht zielführend ist. Eine an den Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung ausgerichtete politische Grundbildung, die sich „an den Lerninteressen und Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden orientiert“ (Zeuner 2017, S. 43), kann dies leisten. So erfordert etwa das Erkennen von *Fake News* neben Politikkompetenz auch digitale Medienkompetenz, ebenso die Nutzung moderner Partizipationsformen im Internet. Die gewissenhafte Beurteilung verpflichtender Coronatests nach dem Sommerurlaub verlangt neben einer politischen Einordnung auch gesundheitsbezogene Kompetenzen. Dies ist umso relevanter, da gering literalisierte Erwachsene sich auch in diesen Kompetenzbereichen eher unterdurchschnittliche Fähigkeiten bescheinigen (Buddeberg und Grotlüschen 2020; Heilmann 2020).

Die Grundbildungspraxis und die Forschung zum Thema Grundbildung sind in Deutschland gegenwärtig stark in die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (BMBF und Kultusministerkonferenz 2016) eingebunden. Damit ist sie noch bis zum Jahr 2026 institutionell auf Bundes- und Länderebene und zivilgesellschaftlich verankert und mittelfristig abgesichert. Befunde zu politischen Grundkompetenzen im Zusammenhang mit vulnerablen Gruppen, zu denen gering literalisierte Erwachsene fraglos zu zählen sind, können den Diskurs bereichern. Es zeigt sich deutlich, dass Grundbildung – wie häufig formelhaft beschworen – in der

Tat mehr ist als Lesen und Schreiben, und dass politische und populismuskritische Bildung einen festen Platz im Grundbildungskanon beanspruchen darf.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: Springer VS.
- BMBF & Kultusministerkonferenz (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. [https://www.alphadekade.de/files/01\\_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung\\_final.pdf](https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf). Zugegriffen: 22. Okt. 2020.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2013). Das politische Feld. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Schriften 07: Politik*. Schriften zur Politischen Ökonomie, (Bd. 2, S. 97–112). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2010). Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 181–192). Schwalbach: Wochenschau.
- Bremer, H., & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 56–73). Schwalbach: Wochenschau.
- Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 197–225). Bielefeld: wbv Publikation.
- Butterwegge, C. (2015). *Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik?* Weinheim: Beltz Juventa.
- van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (1. Aufl. S. 141–161). Wiesbaden: Springer VS.
- van Deth, J. W. (2013a). Das schwierige Verhältnis zwischen Partizipation und Demokratie. *Politische Bildung*, 3, 9–21.
- van Deth, J. W. (2013b). Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In S. I. Keil & S. I. Thaidigsmann (Hrsg.), *Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie* (S. 35–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Duncker-Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 13–33). Schwalbach: Wochenschau.
- Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 287–322). Bielefeld: wbv Publikation.
- Dutz, G., & Hartig, J. (2020). Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 65–77). Bielefeld: wbv Publikation.
- Dutz, G., & Heilmann, L. (2020). Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felde & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*



- und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung (S. 193–205). Opladen: B. Budrich.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social science research*. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>.
- Fuchs, G. (2006). Politische Partizipation von Frauen in Deutschland. In B. Hoecker (Hrsg.), *Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest* (S. 235–260). Opladen: B. Budrich.
- Grimm, P., Keber, T. O., & Zöllner, O. (Hrsg.). (2019). *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten. Kompaktwissen XL*. Stuttgart: Reclam.
- Grotluschen, A. (2016). Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2(39), 183–203. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0063-z>.
- Grotluschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotluschen, A., & Riekman, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Publikation.
- Grotluschen, A., Heinemann, A. M. B., & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *REPORT*, 4(32), 55–67.
- Grotluschen, A., Mallovs, D., Reder, S., & Sabatini, J. (2016). *Adults with low proficiency in literacy or numeracy*. Paris: OECD Publishing.
- Hartig, J., Frey, A., Nold, G., & Klieme, E. (2012). An application of explanatory item response modeling for model-based proficiency scaling. *Educational and Psychological Measurement*, 4(72), 665–686. <https://doi.org/10.1177/0013164411430707>.
- Heilmann, L. (2020). Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 255–285). Bielefeld: wbv Publikation.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(52), 876–903.
- Koppel, I., & Schieferdecker, R. (2019). Alphabetisierung als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und Transformation? Systematische Betrachtungen zum Schriftspracherwerb. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 161–175). Opladen: B. Budrich.
- Korfkamp, J. (2016). Politische Grundbildung. In M. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 458–466). Münster: Waxmann.
- Lumley, T. (2018a). *Mitools. Tools for multiple imputation of missing data*
- Lumley, T. (2018b). *Survey. Analysis of complex survey samples*
- Mania, E., & Tröster, M. (2018). Inhaltsbereiche der Grundbildung: Stand und Herausforderungen. In Agentur für Erwachsenen- & Weiterbildung (Hrsg.), *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den Regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen* (S. 11–21). Bielefeld: wbv Publikation.
- Martin, A., & Reichart, E. (2020). Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. 175–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, H.-P. (2016). *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Negt, O. (1990). Überlegungen zur Kategorie ‚Zusammenhang‘ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 4(26), 11–19.
- Pape, N. (2011). Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3(34), 15–23. <https://doi.org/10.3278/REP1103W015>.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality. Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Wiedemann, C. (2006). Politische Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund. In B. Hoecker (Hrsg.), *Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest* (S. 261–286). Opladen: B. Budrich.
- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 34–55). Schwalbach: Wochenschau.

### 4.3. Publikation 3

Die dritte Veröffentlichung trägt den Titel *Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation* und erschien in der Reihe *Edition ZfE* als Sammelband mit dem Titel *Interdisziplinäre Analysen zur LEO - Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität* (Grotlüschen u. a. 2023), herausgegeben von Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg und Heike Solga. Vor Veröffentlichung wurde dieser Beitrag anonym begutachtet.

#### 4.3.1. Zusammenfassung

Ausreichende literale Fähigkeiten sind in vielen Lebensbereichen notwendig, um am gesellschaftlichen Leben umfassend teilhaben zu können. Auch politische Partizipation benötigt schriftsprachliche Kenntnisse, etwa um Informationen aufnehmen zu können oder bestimmte Aufgaben im Rahmen eines ehrenamtlichen Engagements ausführen zu können. Neben den literalen Fähigkeiten sind aber auch politikbezogene Grundkompetenzen notwendig, um diesen Anforderungen nachkommen zu können. In der Partizipationsforschung werden diese Faktoren bisher wenig betrachtet. Auf Grundlage von Daten der Studie LEO 2018 werden der Einfluss der Literalität und der selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen auf die Häufigkeit zweier Partizipationsformen, die Wahlbeteiligung und das ehrenamtliche Engagement, untersucht. Die Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse lassen den Schluss zu, dass auch bei Kontrolle auf verschiedene sozioökonomische Variablen sowohl die Literalität als auch die selbsteingeschätzten Grundkompetenzen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der Ausübung bestimmter Partizipationsformen haben.

#### 4.3.2. Eigenanteil

Der Artikel wurde durch den Erstautoren in Absprache mit dem Co-Autoren konzipiert. Der Erstautor zeichnete verantwortlich für die Konzeption und Durchführung der Analysen sowie einen ersten Entwurf des Artikels. Der Artikelentwurf wurde gemeinsam mit dem Co-Autor überarbeitet. Nach den Reviews wurde der Artikel durch den Erstautoren in Absprache mit dem Co-Autoren überarbeitet. Die Kommunikation mit den Herausgebenden wurde durch den Erstautoren übernommen.

**4.3.3. Abdruck: Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation**



---

# Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation

Gregor Dutz  und Helmut Bremer

---

## Zusammenfassung

Ausreichende literale Fähigkeiten sind in vielen Lebensbereichen notwendig, um am gesellschaftlichen Leben umfassend teilhaben zu können. Auch politische Partizipation benötigt schriftsprachliche Kenntnisse, etwa um Informationen aufnehmen zu können oder bestimmte Aufgaben im Rahmen eines ehrenamtlichen Engagements ausführen zu können. Neben den literalen Fähigkeiten sind aber auch politikbezogene Grundkompetenzen notwendig, um diesen Anforderungen nachkommen zu können. In der Partizipationsforschung werden diese Faktoren bisher wenig betrachtet. Auf Grundlage von Daten der Studie LEO 2018 werden der Einfluss der Literalität und der selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen auf die Häufigkeit zweier Partizipationsformen, die Wahlbeteiligung und das ehrenamtliche Engagement, untersucht. Die Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse lassen den Schluss zu, dass auch bei Kontrolle auf verschiedene sozio-ökonomische Variablen sowohl die Literalität als auch die selbsteingeschätzten

---

G. Dutz (✉)

Fakultät Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland  
E-Mail: [gregor.dutz@uni-hamburg.de](mailto:gregor.dutz@uni-hamburg.de)

H. Bremer

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland  
E-Mail: [helmut.bremer@uni-due.de](mailto:helmut.bremer@uni-due.de)

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

A. Grotlüschen et al. (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität*, Edition ZfE 14,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_10)

---

Grundkompetenzen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der Ausübung bestimmter Partizipationsformen haben.

---

### Schlüsselwörter

Geringe Literalität · Politische Grundbildung · Partizipation · Teilhabe · LEO 2018

---

## 1 Einleitung

Die Ergebnisse der Studie LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (LEO 2018) haben gezeigt, dass gering literalisierte Erwachsene<sup>1</sup> seltener bestimmte schriftliche und nicht-schriftliche politikbezogene Praktiken ausüben als Erwachsene mit besseren schriftsprachlichen Fähigkeiten (Dutz und Grotlüschen 2020). Dazu gehören etwa das Wählen, das Lesen von Zeitungen oder das Sprechen über das politische Geschehen<sup>2</sup>.

Als Grund für diesen niedrigeren Grad an politischer Partizipation werden häufig die geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten vermutet (Korfkamp 2016). Über die Literalität hinaus werden im Rahmen des Grundbildungsdiskurses aber auch weitere Bildungsbedarfe gering literalisierter Erwachsener identifiziert, die eine umfassendere gesellschaftliche Teilhabe verhindern (im Kontext politischer Grundbildung siehe dazu Zeuner 2017). So zeigt sich auch in LEO 2018, dass gering literalisierte Erwachsene ihre politikbezogenen Grundkompetenzen als vergleichsweise niedrig einstufen – ein Zusammenhang, der auch nach der Kontrolle auf verschiedene Merkmale bestehen bleibt (Dutz 2020).

Auch die Ergebnisse qualitativer Untersuchungen lassen einen solchen Zusammenhang vermuten. So schätzen gering literalisierte Kursteilnehmende ihre für den politischen Diskurs notwendigen (schriftsprachlichen) Kompetenzen als gering ein, was zu Selbst- und Fremdausschluss aus dem politischen Feld

---

<sup>1</sup>Als geringe Literalität verstehen wir entsprechend der Definition der LEO-Studien die Fähigkeit, maximal einfache Sätze lesen und schreiben zu können (Grotlüschen et al. 2020, S. 15).

<sup>2</sup>Diese Ergebnisse sind durchaus differenziert zu betrachten, da die tatsächlichen Unterschiede je nach untersuchter Praktik verschieden stark ausfallen und bspw. im Fall des Ansehens von Nachrichtensendungen nicht mehr vorhanden sind (vgl. Dutz und Grotlüschen 2020, S. 307).

führt (Bremer und Pape 2017). Das heißt, gering literalisierte Erwachsene antizipieren, dass „gute“ Schriftsprachkenntnisse und die Beherrschung legitimer Sprache Voraussetzung für Teilhabe im Bereich des Politischen seien und leiten daraus ab, dass sie sich an politischen Prozessen nicht beteiligen könnten bzw. dass es ihnen auch nicht zustünde.

Die Frage nach dem Zusammenhang von Literalität, politischer Grundbildung und politischer Partizipation berührt dabei auch die Diskussion um nicht-monetäre Erträge von (Weiter)Bildung (siehe dazu auch Schrader et al. 2020) sowie das Feld der Partizipationsforschung. In der Partizipationsforschung wird zwar der Zusammenhang von Bildung und Partizipation untersucht (ein aktueller Überblick findet sich bei Lischewski et al. 2020), politikbezogene Kompetenzen werden aber nur selten betrachtet (vgl. Westle und Anstötz 2020). Die Kompetenzstudie *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) und deren deutsche Fortführung PIAAC-L enthalten Fragen zum freiwilligen Engagement, sozialem Vertrauen, politischer Selbstwirksamkeit und einzelnen politischen Praktiken. Diese Studien erlauben somit die Untersuchung des Zusammenhangs von Literalität und politischer Partizipation (etwa bei Grotlüschchen 2021a). Es wird jedoch kritisiert, dass PIAAC Partizipation und Engagement auf „eher unterkomplexe Weise“ (Bremer und Ludwig 2015, S. 34) bearbeitet.

Inwieweit nun (geringe) Literalität und politikbezogene Grundkompetenzen die politische Partizipation beeinflussen, soll in diesem Artikel am Beispiel von Wahlbeteiligung und ehrenamtlichem Engagement näher untersucht werden. Damit wird nicht nur ein Beitrag zur Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung geleistet, sondern auch zur Erklärung von politischer Partizipation.

---

## 2 Theoretischer Rahmen und Forschungslage

Politische Partizipation umfasst eine Reihe von unterschiedlichen Aktivitäten wie das Wählen, die Mitarbeit in einer Partei, die Teilnahme an Demonstrationen; mitunter werden auch demokratisch nicht legitimierte Formen politischer Partizipation, wie etwa politische Gewalt, hinzugezählt. Auch neuere Formen wie bewusster Konsum bzw. Boykott bestimmter Waren oder Aktivitäten im Internet finden zunehmend Beachtung durch die Partizipationsforschung. Einen aktuellen Beitrag zur Klassifizierung politischer Partizipation liefern Theocharis und van Deth (2018). Sie unterscheiden sechs Formen der politischen Partizipation: Institutionalisierte Partizipation, Protest, Konsumverhalten, ehrenamtliches Engagement, digital-vernetzte Partizipation sowie die Beteiligung an Wahlen.

Neben der Klassifizierung steht die Messung und Erklärung politischer Partizipation im Fokus des Forschungsinteresses. Politische Partizipation konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die Teilnahme an Wahlen und niedrigschwellige Aktivitäten, wie etwa die Meinungsäußerung. Andere Arten der politischen Partizipation werden dagegen häufig nur von einer Minderheit genutzt (van Deth 2009): Die Mitarbeit in einer politischen Partei etwa rangiert dabei im unteren einstelligen Prozentbereich (vgl. dazu auch Simonson et al. 2021).

Zur Erklärung politischer Partizipation – also warum in welchem Ausmaß politisch partizipiert wird – wird meist auf sozioökonomische Merkmale und Einstellungen zurückgegriffen. Dabei zeigt sich, dass die individuellen Ressourcen wie Formalbildung und Einkommen auch heute noch große Erklärungskraft für die Erklärung politischer Partizipation besitzen (Böhnke 2011). Verbessert wurde dieser Ansatz durch Verba et al. (1995), in dem die hinter den sozioökonomischen Merkmalen stehenden Gründe für politische Partizipation in den Blick genommen wurden. Die Autor:innen argumentieren, dass die individuellen Merkmale zur Anhäufung unterschiedlicher Mengen und Arten von partizipatorischen Ressourcen führen (Verba et al. 1995, S. 513 f.), die etwa über den Kontakt zu politischen Organisationen, die Eingebundenheit in Netzwerke oder persönliche Anfragen zum Engagement zu Stande kommen und in einer höheren Motivation zur politischen Partizipation münden (vgl. auch van Deth 2009).

Während also der Einfluss des Einkommens oder des Schulabschlusses auf die politische Partizipation ausführlich untersucht sind, ist der Forschungsstand mit Blick auf die Literalität und auf politische Kompetenzen deutlich dünner. Dabei wäre auch zu klären, wie diese Faktoren auf politische Partizipation wirken können.

Westle und Anstötz (2020) stellen fest, dass ein vermuteter Zusammenhang von politischem Wissen und politischer Partizipation bisher nur in sehr geringem Maße untersucht wurde und verschiedene Formen der politischen Partizipation verschiedene Kompetenzen von variierendem Schwierigkeitsgrad erfordern. Die Autor:innen konzentrieren sich in ihrem Beitrag auf den Einfluss politischen Faktenwissens (vgl. Moosdorf et al. 2020) und kommen zu dem Schluss, „dass politisches Wissen ein kleines, aber durchaus sichtbares Steinchen in einem höchst komplexen Mosaik von Erklärungsfaktoren politischer Partizipation darstellt“ (Westle und Anstötz 2020, S. 279).

In der Partizipationsforschung wird Literalität – ähnlich wie politische Kompetenzen – nur am Rande als Einflussfaktor auf die politische Partizipation diskutiert. So betrachten Verba et al. (1995) etwa den Wortschatz als Maß für die Sprachkenntnisse und stellen einen positiven Einfluss auf die Partizipation fest,

bei gleichzeitigem Rückgang des Einflusses von Bildung (Verba et al. 1995, S. 339). Die Autor:innen argumentieren auch, dass im Alltag Fähigkeiten erlernt werden, die im Zusammenhang mit politischer Partizipation genutzt werden können und diese befördern. Zu diesen *civic skills* gehört auch das Schreiben von Briefen (Verba et al. 1995, S. 311).

In der Alphabetisierungsforschung gibt es die Vermutung, dass Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz nicht über die schriftsprachlichen Fähigkeiten verfügen, um sich umfangreich an politischen Angelegenheiten beteiligen zu können, da viele politikbezogene Praktiken (etwa das Lesen von Zeitungen oder eines Wahlprogramms, das Schreiben von Protokollen oder Kommentaren) hohe literale Fähigkeiten erforderten. Auch werden Inhalte in der politischen Bildung häufig schriftbasiert vermittelt (Korfkamp 2016).

Mit Blick auf quantitative Arbeiten ist der Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Partizipation noch nicht eindeutig geklärt. Multivariate Analysen mit PIAAC und dessen deutscher längsschnittlichen Fortführung PIAAC-L konnten höchstens einen schwachen Zusammenhang zwischen Partizipation und Lesekompetenz feststellen (Dutz und Heilmann 2020). Bisherige bivariate Analysen mit den Daten aus LEO 2018 zeigen jedoch, dass es Unterschiede zwischen gering und nicht gering literalisierten Erwachsenen bei der Ausübung verschiedener politikbezogener Praktiken gibt (Dutz und Grotluschen 2020). So üben Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten seltener ihr Wahlrecht aus, lesen seltener die Zeitung, engagieren sich weniger häufig ehrenamtlich und sprechen auch seltener über das politische Geschehen. Zwischen Erwachsenen mit geringen und höheren literalen Fähigkeiten zeigen sich dagegen keine Unterschiede beim Ansehen von Nachrichtensendungen und dem Schreiben von Kommentaren zu Artikeln im Internet.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich im internationalen Kontext der PIAAC-Studie. So weisen bivariate Befunde auf Grundlage der PIAAC-Daten auf ein niedrigeres Maß an ehrenamtlichem Engagement (*volunteering*) gering literalisierter Erwachsener<sup>3</sup> hin, auch das soziale Vertrauen (*social trust*) und die politische Selbstwirksamkeit (*political efficacy*) werden von gering literalisierten Erwachsenen als niedriger eingeschätzt (Grotluschen 2021a). Diese Befunde gelten, wenn auch in unterschiedlichem Maße, für alle betrachteten Länder. In einem multivariaten Vergleich zwischen den USA und Deutschland tritt der

---

<sup>3</sup>Grotluschen (2021a) versteht diejenigen Erwachsenen auf den PIAAC-Levels 1 und darunter als gering literalisiert. Zum Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018 siehe Buddeberg et al. (2020).



Einfluss der Lesekompetenz auf die drei oben genannten Variablen jedoch zu Gunsten der formalen Bildung in den Hintergrund (Rose et al. 2019).

Ergebnisse aus der qualitativen Forschung zeigen, dass geringere politische Partizipation nicht nur direkt mit fehlenden notwendigen schriftsprachlichen Kenntnissen zu erklären ist, sondern auch mit Einstellungen zu Politik bzw. zur empfundenen Legitimität des Einmischens in politische Angelegenheiten von Personen mit eher geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten (vgl. Bremer und Pape 2017; Pape 2011; Zeuner und Pabst 2011). Unter Rückgriff auf Bourdieus Theorien des politischen Feldes und der symbolischen Macht lässt sich dieser Selbstausschluss als „vorweggenommene Fremdausschließung“ (Bremer 2010, S. 187) interpretieren, die „weniger über vorhandenes politisches Wissen, sondern mehr über den Zustand und die Grenzen des politischen Feldes“ (Bremer 2010, S. 187) aussagt. Nach Bourdieu benötigt es für das Äußern einer politischen Meinung nicht nur Sachkompetenz, sondern auch die Legitimität zur Äußerung; wer sich nicht als kompetent einschätzt, wird ausgegrenzt (Bourdieu 2018, S. 623 f.).

Diesem in quantitativen Studien eher schwer aufzuspürendem Zusammenhang trägt die Studie LEO 2018 Rechnung, indem Informationen zu selbst eingeschätzten Grundkompetenzen in insgesamt vier Grundbildungsdomänen erhoben werden, unterschieden in funktional-pragmatische und kritisch-hinterfragende Grundkompetenzen (Grotlüschen et al. 2020). Dabei ist eine geringe Lese- und Schreibkompetenz nicht unmittelbar mit dem Fehlen dieser Grundkompetenzen gleichzusetzen, mit Blick auf die politikbezogenen Grundkompetenzen zeigt sich jedoch ein statistisch signifikanter Zusammenhang, auch bei der Kontrolle auf verschiedene sozioökonomische Merkmale (Dutz 2020).

Die Vorarbeiten zu den Analysen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass sich die in der Konzeption von LEO 2018 theoretisch unterschiedenen Bereiche der funktional-pragmatischen und der kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen (Grotlüschen et al. 2020, S. 18) auch empirisch als zwei Kompetenzdimensionen darstellen lassen (zum Vorgehen siehe unten). Es ist somit möglich, den Einfluss dieser beiden Dimensionen politikbezogener Grundkompetenz auf politikbezogene Praktiken zu untersuchen. Dies ist vor dem Hintergrund interessant, dass der Teilhabebereich des kritischen Hinterfragens als ein Bereich identifiziert wurde, in dem Erwachsene mit geringer Literalität als besonders vulnerabel gegenüber Ausschlussmechanismen erscheinen (Grotlüschen 2021b).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Einfluss von Literalität und (selbsteingeschätzten) politischen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation bisher vernachlässigte Aspekte in der Partizipationsforschung sind, ein Zusammenhang aber jeweils begründet angenommen werden kann. Die

getrennte Betrachtung des Einflusses von Literalität und Grundkompetenzen auf die politische Partizipation im Hinblick auf die Verletzbarkeit von gering literalisierten Erwachsenen ist mit den in LEO 2018 erhobenen Daten erstmals möglich.

Für den vorliegenden Forschungsbeitrag konzentrieren wir uns auf zwei Formen der politischen Partizipation: zum einen die Beteiligung an Wahlen, zum anderen das ehrenamtliche Engagement in Wohltätigkeitsorganisationen, politischen Parteien, Gewerkschaften oder anderen gemeinnützigen Organisationen.

Wir orientieren uns dabei an einem weiten Verständnis von Politik, um nicht nur Partizipation mit einem engen Bezug zum politischen System (hier: Wahlbeteiligung) zu betrachten, sondern auch in einem weiter gefassten Verständnis gesellschaftliches Engagement in den Blick zu nehmen (vgl. Hufer 2013, S. 91 ff.). Dies hat mehrere Gründe. So ist politische Partizipation im Kontext eines engen Politikbegriffes jenseits des Wählens in der gesamten Bevölkerung nur gering verbreitet (van Deth 2009) und die Verengung des Politikbegriffs birgt die Gefahr, bestimmte Bevölkerungsgruppen als politisch desinteressiert erscheinen zu lassen (Bremer 2012, S. 36 f.; vgl. Dutz und Grotlüschen 2020, S. 294). Die Frage zum gesellschaftlichen Engagement ist dem Fragebogen der PIAAC-Studie entnommen und ist somit an den internationalen Diskurs anschlussfähig.

In diesem Beitrag möchten wir daher der Forschungsfrage nachgehen, welchen Einfluss Literalität und politische Grundkompetenzen auf die Häufigkeit der Ausübung bestimmter Formen politischer Partizipation haben. Aufgrund der Theorie und Forschungslage gehen wir von folgenden Hypothesen aus:

Hypothese 1: Geringe Literalität zeigt einen negativen Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, vom Wahlrecht Gebrauch zu machen bzw. eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben, auch bei der Kontrolle auf verschiedene sozio-ökonomische Merkmale.

Hypothese 2: Höher eingeschätzte politikbezogene Grundkompetenzen weisen einen positiven Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, vom Wahlrecht Gebrauch zu machen bzw. eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben auf, auch bei der Kontrolle auf verschiedene sozio-ökonomische Merkmale.

---

### 3 Daten und Methode

Zur Untersuchung der oben aufgeworfenen Forschungsfrage und Hypothesen werden die Daten der Studie LEO 2018 genutzt (Grotlüschen et al. 2021). Der Datensatz enthält ein breites Spektrum sozioökonomischer Merkmale,

Informationen zur Lese- und Schreibkompetenz, sowie Fragen zu politikbezogenen Praktiken und Grundkompetenzen. Insgesamt umfasst die von März bis September 2018 erhobene Stichprobe 7192 Befragte und ist repräsentativ für die in Privathaushalten lebende deutsch-sprechende Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Detaillierte Informationen zum Studiendesign und der Durchführung der Erhebung finden sich bei Bilger und Strauß (2020).

Im Folgenden werden zunächst die abhängigen Variablen, anschließend die unabhängigen Variablen dargestellt und näher erläutert.

### 3.1 Abhängige Variablen

In einem binären logistischen Regressionsmodell wird die abhängige Variable mit „0“ oder „1“ codiert, wobei die „1“ dem Eintreten eines Ereignisses oder eines Erfolgs entspricht und sich die Regressionskoeffizienten auf die Chance bzw. Wahrscheinlichkeit des Eintretens dieses Ereignisses bezieht. Da die hier betrachteten abhängigen Variablen im Fragebogen auf einer mehrstufigen Skala erfasst wurden, mussten diese in binäre Variablen umgewandelt werden. Grundsätzlich gilt dabei, dass mit „1“ das häufigere Ausüben einer Praktik codiert wurde.

**Wahlbeteiligung (Pol002)**<sup>4</sup>: In LEO 2018 wurde die Wahlbeteiligung nicht wie sonst üblich in Form der Stimmenabgabe bei der letzten Bundestagswahl abgefragt, sondern ob und wie häufig im Allgemeinen vom Wahlrecht Gebrauch gemacht werde. Ziel war es, Erwachsene ohne Wahlrecht in Deutschland nicht von dieser Frage auszuschließen. Dennoch gaben 7,6 % der Befragten im gewichteten Datensatz an, nicht wahlberechtigt zu sein (vgl. Dutz und Grotlüschen 2020, S. 297) und wurden von den entsprechenden Analysen ausgeschlossen. Die vierstufige Antwortskala zum Gebrauch des Wahlrechts wurde wie folgt recodiert: „1“ entspricht „immer/meistens“, „0“ entspricht „selten/nie“.

**Ehrenamtliches Engagement (Pol028)**<sup>5</sup>: Das ehrenamtliche Engagement wurde in LEO 2018 mit einer Frage nach der Häufigkeit der ehrenamtlichen Tätigkeit

---

<sup>4</sup>Der vollständige Fragentext von Frage Pol002 lautet: „Machen Sie von Ihrem Wahlrecht Gebrauch?“; Antwortmöglichkeiten: „Ja, immer“, „Meistens“, „Selten“, „Nie“, „Ich bin nicht wahlberechtigt“.

<sup>5</sup>Der vollständige Fragentext von Frage Pol028 lautet: „Denken Sie bitte an die letzten 12 Monate. Wie oft waren Sie – falls überhaupt – ehrenamtlich tätig, z. B. durch unbezahlte Arbeit für eine Wohltätigkeitsorganisation, eine politische Partei, eine Gewerkschaft

in den letzten zwölf Monaten gemessen. Die fünfstufige Antwortskala wurde wie folgt recodiert: „1“ entspricht „mindestens einmal im Monat“, „0“ entspricht „seltener als einmal im Monat/nie“.

### 3.2 Unabhängige Variablen

**Literalität:** Die Literalität wird in LEO 2018 in Form der Lese- und Schreibkompetenz mit einem Assessment getestet. Anschließend wird mithilfe von *Item Response Theory* (IRT) und einer latenten Regression die Lese- und Schreibkompetenz auf der LEO-Skala bestimmt. Diese Kompetenzwerte liegen im Datensatz in Form von zehn sogenannten plausiblen Werten (*plausible values*, PVs) vor (zum Vorgehen siehe Dutz und Hartig 2020). Die LEO-Skala ist in mehrere Alpha-Levels unterteilt, von denen die Alpha-Level 1 bis 3 als geringe Literalität definiert sind. Erwachsene mit Fähigkeiten im Bereich der Alpha-Level 1 bis 3 sind maximal in der Lage, einzelne Sätze lesen und schreiben zu können (siehe dazu Grotlüschen et al. 2020, S. 15). In unsere Analysen fließt die Literalität als binäre Variable ein, welche zwischen gering literalisierten und nicht gering literalisierten Erwachsenen unterscheidet.

**Politische Kompetenzen:** Die politische Kompetenz liegt im verwendeten Datensatz in Form von sechs Fragen vor, von denen jeweils drei zu den funktional-pragmatischen und den kritisch-hinterfragenden Grundkompetenzen gezählt werden (Grotlüschen et al. 2020, S. 18). Es handelt sich dabei um Selbsteinschätzungen. Aus methodischen Erwägungen sind getestete Kompetenzen Selbsteinschätzungen üblicherweise vorzuziehen, da Selbsteinschätzungen die tatsächlichen Kompetenzen nur ungenau wiedergeben und durch Faktoren, wie etwa das Geschlecht, beeinflusst werden (vgl. Edele et al. 2015). Da wie oben dargestellt aber gerade ein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz und der Neigung zur politischen Partizipation bestehen könnte, scheinen selbsteingeschätzte politikbezogene Grundkompetenzen geeignet, um dieses Problem näher zu untersuchen.

---

oder eine sonstige gemeinnützige Organisation?“; Antwortmöglichkeiten: „Täglich“, „Mindestens einmal pro Woche“, „Seltener als einmal pro Woche“, „Seltener als einmal im Monat“, „Nie“.

Aus diesen sechs Variablen wurde mithilfe eines zweidimensionalen IRT-Modells zwei Variablen gebildet, die die selbsteingeschätzte Kompetenz in den jeweiligen Dimensionen angibt<sup>6</sup>. Mithilfe des IRT-Modells konnte die theoretische Annahme zweier Kompetenzdimensionen hinsichtlich der politischen Kompetenzen auch empirisch belegt werden. Die Variablen wurden auf den Mittelwert 2 und die Standardabweichung 1 transformiert.

**Bildung:** Wie oben dargestellt spielt die Bildung eine wichtige Rolle bei der Erklärung politischer Partizipation. Aus diesem Grund wird der Schulabschluss als erklärende Variable in die Analysen aufgenommen. Dem in der Literatur diskutierten Einfluss außerschulischer Bildung (vgl. Lischewski et al. 2020) wird durch die Aufnahme einer Variablen zum Berufsabschluss und einer Variablen zur Teilnahme an non-formaler Weiterbildung Rechnung getragen. Die non-formale Weiterbildung wird in LEO 2018 nach dem Konzept des AES erfasst (siehe dazu auch den Beitrag von Dutz und Kleinert in diesem Band) und bezieht sich hier auf die Teilnahme an mindestens einer Weiterbildungsaktivität in den vergangenen zwölf Monaten. Auf die Betrachtung der elterlichen Bildung wird verzichtet, da der Schulabschluss von Mutter bzw. Vater in den Analysen keinen statistisch signifikanten Einfluss hat und eine große Zahl von Befragten ausgeschlossen hätte, die keine Angaben zum elterlichen Bildungshintergrund gemacht haben.

**Beruf und sozioökonomischer Status:** Als erklärende Variable wird der Erwerbsstatus in den Modellen genutzt. Als Maß für den sozioökonomischen Status wird das Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen genutzt. Auf eine Variable zum Berufsprestige wurde verzichtet, weil in LEO 2018 der Beruf nur

---

<sup>6</sup>Mit konfirmatorischer Faktorenanalyse wurde zunächst die Zweidimensionalität der sechs Variablen untersucht und bestätigt. Nach dem Vergleich verschiedener Modelle wurde ein zweidimensionales und zweiparametrisches Generalized Partial Credit Model (GPCM) genutzt um Weighted Likelihood Estimates (WLEs) für die zwei Dimensionen politischer Grundkompetenz zu berechnen. Die WLE-Reliabilität ist mit 0,66 bzw. 0,55 eher niedrig einzuschätzen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sich zum einen mit je drei Items um kurze Skalen handelt, zum anderen die Schwierigkeit der Items niedrig ist, also eine große Zahl von Befragten die eigenen Kompetenzen als hoch einstuft und somit ein Deckeneffekt auftritt. Cronbachs Alpha liegt bei beiden Skalen jedoch über 0,8 und somit über dem Grenzwert von 0,6, den die PIAAC-Studie für die Erstellung von Skalen annimmt (OECD 2016, S. 12).

für zum Zeitpunkt der Befragung Erwerbstätige erfasst wurde und somit Erwerbslose in den Analysen nicht hätten berücksichtigt werden können.

**Soziodemografische Kontrollvariablen:** Als soziodemografische Kontrollvariablen sind in den Modellen das Geschlecht, der Familienstand, das Alter, der Migrationshintergrund und der Wohnsitz in West- bzw. Ostdeutschland enthalten.

### 3.3 Methodisches Vorgehen

Für die Analysen werden multivariate logistische Regressionen mit einer binären abhängigen Variablen durchgeführt, da die abhängigen Variablen vergleichsweise schief verteilt sind und daher ein nicht-lineares (NLPM) einem linearen Wahrscheinlichkeitsmodell (LPM) vorzuziehen ist (Breen et al. 2018). Dabei werden für jede abhängige Variable jeweils drei Modelle dargestellt: Modell A mit Literalität und der selbsteingeschätzten funktional-pragmatischen bzw. der kritisch-hinterfragenden politischen Grundkompetenz, Modell B mit den sozio-ökonomischen Kontrollvariablen und Modell C mit allen Variablen aus Modell A und B gemeinsam. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um Veränderungen der verschiedenen Koeffizienten in den Modellen A und B im gemeinsamen Modell C untersuchen zu können.

In aktueller Literatur wird zunehmend auf die Probleme bei der Interpretation von *odds* und *odds ratios* bei logistischen Regressionen hingewiesen und stattdessen die Verwendung von durchschnittlichen marginalen Effekten (*average marginal effects*, AMEs) empfohlen (z. B. Best und Wolf 2010; Breen et al. 2018). Dieser Empfehlung folgend stellen wir die Regressionsergebnisse als AMEs dar, welche im Vergleich zu *odds* und *odds ratios* eine einfachere Interpretation und den Vergleich der Koeffizienten zwischen verschiedenen Modellen erlauben. AMEs zeigen die Veränderung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens der abhängigen Variablen in Prozentpunkten an, wenn sich eine kontinuierliche unabhängige Variable um eins verändert. Bei kategorialen Variablen zeigt der AME die Veränderung der Wahrscheinlichkeit gegenüber der Referenzkategorie an.

Die getestete Lese- und Schreibkompetenz liegt in LEO 2018 in Form von zehn plausiblen Werten vor. Für die Auswertung wurden daher mit geeigneter Software alle Analysen entsprechend der Anzahl der plausiblen Werte zehn Mal ausgeführt und dann nach *Rubin's Rule* zusammengefasst (siehe dazu etwa von Davier et al. 2009).

## 4 Ergebnisse

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die Wahlbeteiligung dargestellt (Modelle 1a, 1b, 1c in Tab. 1), anschließend die Ergebnisse für das ehrenamtliche Engagement (Modelle 2a, 2b, 2c in Tab. 2).

### 4.1 Wahlbeteiligung

Modell 1a enthält als erklärende Variablen ausschließlich Literalität und die Variablen zu den zwei Dimensionen politikbezogener Grundkompetenz. Dabei zeigt sich, dass alle drei Variablen einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit vom Wahlrecht Gebrauch zu machen haben.

**Tab. 1** Logistische Regression zur Erklärung der Wahlbeteiligung, Average Marginal Effects (AMEs)

Variable	Modell 1a	Modell 1b	Modell 1c
<i>Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)</i>			
Alpha-Level 1–3	–0,180***		–0,060*
<i>Selbsteingeschätzte politikbezogene Kompetenzen</i>			
Funktional-pragmatische Kompetenz	0,068***		0,040***
Kritisch-hinterfragende Kompetenz	0,026***		0,022***
<i>Geschlecht (Referenz: weiblich)</i>			
Männlich		–0,000	–0,023*
<i>Familienstand (Referenz: unverheiratet)</i>			
Verheiratet		0,030*	0,024*
<i>Wohnort (Referenz: Westdeutschland)</i>			
Ostdeutschland		–0,118***	–0,109***
<i>Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)</i>			
Migrationshintergrund		–0,182***	–0,132***
<i>Alter (Ref.: 55–64 Jahre)</i>			
18–24 Jahre		–0,125***	–0,106***
25–34 Jahre		–0,077***	–0,070***
35–44 Jahre		–0,079***	–0,066***
45–54 Jahre		–0,042**	–0,040**

(Fortsetzung)

**Tab. 1** (Fortsetzung)

Variable	Modell 1a	Modell 1b	Modell 1c
<i>Schulabschluss (Referenz: mittlerer Schulabschluss)</i>			
Kein Schulabschluss		−0,209***	−0,118***
Niedriger Schulabschluss		−0,109***	−0,070***
Hoher Schulabschluss		0,054***	0,039**
<i>Beruflicher Abschluss (Referenz: Lehre/BFS)</i>			
Keine Berufsausbildung		−0,041**	−0,023
Meister/Fachschule		−0,003	−0,011
(Fach-)Hochschulabschluss, Promotion		0,019	−0,000
<i>Non-formale Weiterbildung (Referenz: keine Teilnahme in den vergangenen zwölf Monaten)</i>			
WB-Teilnahme		0,073***	0,057***
<i>Erwerbsstatus (Referenz: Erwerbstätig)</i>			
Erwerbslos		−0,019	−0,010
In Ausbildung		0,033	0,018
Sonstiges		0,004	0,004
<i>Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen (Referenz: Sehr gut/eher gut)</i>			
Schlecht/eher schlecht		−0,061***	−0,037**
<i>McFaddens Pseudo R<sup>2</sup></i>	0,160	0,234	0,292
<i>N</i>	6543	6480	6161

*Bemerkung:* \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001;

*Quelle:* Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M. & Stammer, C. (2021). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Scientific Use File). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6265 Datenfile Version 1.0.0, doi:10.4232/1.13770

Gering literalisierte Erwachsene (Alpha-Level 1–3) zeigen in dem Modell ohne weitere Kontrollvariablen eine um 18,0 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit, immer bzw. meistens wählen zu gehen. Personen, die ihre funktional-pragmatische Kompetenz um eine Standardabweichung höher einschätzen als die Referenzgruppe, haben eine um 6,8 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit immer bzw. meistens an einer Wahl teilzunehmen. Niedriger, aber auch statistisch signifikant, fällt mit 2,6 Prozentpunkten der Effekt höher eingeschätzter kritisch-hinterfragender Kompetenz aus.



**Tab. 2** Logistische Regression zur Erklärung des ehrenamtlichen Engagements, Average Marginal Effects (AMEs)

Variable	Modell 2a	Modell 2b	Modell 2c
<i>Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)</i>			
Alpha-Level 1–3	–0,116***		–0,086**
<i>Selbsteingeschätzte politikbezogene Kompetenzen</i>			
Funktional-pragmatische Kompetenz	0,051***		0,034***
Kritisch-hinterfragende Kompetenz	0,001		–0,002
<i>Geschlecht (Referenz: weiblich)</i>			
Männlich		0,016	0,003
<i>Familienstand (Referenz: unverheiratet)</i>			
Verheiratet		0,062***	0,061***
<i>Wohnort (Referenz: Westdeutschland)</i>			
Ostdeutschland		–0,007	–0,002
<i>Migrationshintergrund (Referenz: keiner)</i>			
Migrationshintergrund		–0,057***	–0,037*
<i>Alter (Ref.: 55–64 Jahre)</i>			
18–24 Jahre		–0,032	–0,025
25–34 Jahre		–0,050**	–0,038
35–44 Jahre		–0,018	–0,003
45–54 Jahre		–0,007	–0,002
<i>Schulabschluss (Referenz: mittlerer Schulabschluss)</i>			
Kein Schulabschluss		–0,033	0,018
Niedriger Schulabschluss		–0,035*	–0,014
Hoher Schulabschluss		0,040*	0,039*
<i>Beruflicher Abschluss (Referenz: Lehre/BFS)</i>			
Keine Berufsausbildung		–0,023	–0,015
Meister/Fachschule		0,093***	0,089***
(Fach-)Hochschulabschluss, Promotion		0,029	0,016
<i>Non-formale Weiterbildung (Referenz: keine Teilnahme in den vergangenen zwölf Monaten)</i>			
WB-Teilnahme		0,124***	0,124***
<i>Erwerbsstatus (Referenz: Erwerbstätig)</i>			
Erwerbslos		0,000	0,017
In Ausbildung		0,138**	0,130**

(Fortsetzung)

**Tab. 2** (Fortsetzung)

Variable	Modell 2a	Modell 2b	Modell 2c
Sonstiges		0,022	0,035*
<i>Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen (Referenz: Sehr gut/eher gut)</i>			
Schlecht/eher schlecht		−0,024	−0,004
<i>McFaddens Pseudo R<sup>2</sup></i>	0,028	0,073	0,078
<i>N</i>	6774	6695	6362

*Bemerkung:* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ;

*Quelle:* Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M. & Stammer, C. (2021). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Scientific Use File). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6265 Datenfile Version 1.0.0, doi:10.4232/1.13770

In Modell 1b werden nun ausschließlich die Kontrollvariablen untersucht. Das Geschlecht weist keinen Effekt auf, Verheiratete zeigen jedoch eine um 3,0 Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit zur Wahlbeteiligung. Stark negativ sind die Effekte eines ostdeutschen Wohnorts (−11,8 Prozentpunkte) und des Migrationshintergrunds (−18,2 Prozentpunkte).

Positiv ist der Zusammenhang zwischen Alter und der Wahrscheinlichkeit zu wählen: Je jünger die Altersgruppe, desto seltener wird vom Wahlrecht Gebrauch gemacht. Im Vergleich zur Referenzgruppe der 55- bis 64-Jährigen sind diese Effekte statistisch signifikant.

Statistisch signifikant ist auch der Zusammenhang zwischen höchstem Schulabschluss und der Wahlbeteiligung. Personen ohne Schulabschluss (−20,9 Prozentpunkte) und Personen mit einem niedrigen Schulabschluss (−10,9 Prozentpunkte) haben eine deutlich verringerte Wahrscheinlichkeit, immer bzw. meistens wählen zu gehen. Diese Wahrscheinlichkeit ist dagegen bei Personen mit einem hohen Schulabschluss im Vergleich zur Referenzgruppe derjenigen mit mittlerem Schulabschluss um 5,4 Prozentpunkte höher.

Betrachtet man den beruflichen Abschluss, so weist nur die Gruppe der Personen ohne Berufsabschluss einen statistisch signifikanten Effekt auf: Deren Wahrscheinlichkeit ist um 4,1 Prozentpunkte niedriger als bei denjenigen mit abgeschlossener Lehre/Berufsfachschule. Die höheren beruflichen Abschlüsse zeigen keine Unterschiede zur Referenzgruppe.

Die Teilnahme an mindestens einer non-formalen Weiterbildungsaktivität in den vergangenen zwölf Monaten steht in einem positiven Zusammenhang mit der Wahlbeteiligung und erhöht deren Wahrscheinlichkeit um 7,3 Prozentpunkte.

Die Variablen zum Erwerbsstatus weisen keine statistisch signifikanten Effekte auf. Das (eher) schlechte Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen ver-

ringert die Wahrscheinlichkeit dagegen statistisch signifikant um 6,1 Prozentpunkte.

In Modell 1c werden nun alle bisher betrachteten Variablen gemeinsam untersucht. Zunächst zeigt sich, dass der Einfluss geringer Literalität stark zurückgeht, aber immer noch statistisch signifikante 6 Prozentpunkte beträgt. Die Effekte der selbsteingeschätzten funktional-pragmatischen und kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen geht ebenfalls zurück, bleibt aber auch statistisch signifikant.

Kaum verändert zeigt sich der Effekt eines ostdeutschen Wohnorts und des Familienstands, während Männer in Modell 1c nun einen leicht negativen Effekt von  $-2,4$  Prozentpunkten aufweisen.

Ebenfalls verringert sich der Effekt des Migrationshintergrunds deutlich, bleibt mit  $-13,2$  Prozentpunkten aber hoch und statistisch signifikant. Erwartungsgemäß geht im gemeinsamen Modell auch der Einfluss des Schulabschlusses zurück, die Richtung und statistische Signifikanz der Effekte bleibt aber im Vergleich zu Modell 1b bestehen. Keinen statistisch signifikanten Effekt weist der berufliche Abschluss auf, wohingegen sich der Effekt der Weiterbildungsbeteiligung zwar etwas verringert, aber statistisch signifikant bleibt (5,7 Prozentpunkte). Ebenfalls weiterhin statistisch signifikant und verringert ist mit  $-3,7$  Prozentpunkten das (eher) schlechte Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen.

## 4.2 Ehrenamtliches Engagement

Mit Blick auf die Erklärung des ehrenamtlichen Engagements zeigt sich in Modell 2a ein negativer Effekt geringer Literalität: Erwachsene mit Fähigkeiten auf den Alpha-Levels 1 bis 3 haben, im Vergleich zu denjenigen auf höheren Alpha-Levels, eine um 11,6 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit, sich mindestens einmal im Monat ehrenamtlich zu engagieren.

Bei den selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen zeigt nur die funktional-pragmatische Dimension einen statistisch signifikanten Effekt auf die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten (5,1 Prozentpunkte). Die Selbsteinschätzung der kritisch-hinterfragenden Grundkompetenz weist keinen Zusammenhang auf.

In Modell 2b weisen das Geschlecht und der Wohnort keinen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit ehrenamtlichen Engagements auf. Verheiratete engagieren sich statistisch signifikant häufiger (6,1 Prozentpunkte), Personen mit Migrationshintergrund seltener ( $-5,7$  Prozentpunkte).

Beim Alter weist lediglich die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen einen statistisch signifikanten Unterschied zur Referenzgruppe auf: Ihre Wahrscheinlichkeit ist 5,0 Prozentpunkte niedriger. Beim Schulabschluss ist die Wahrscheinlichkeit zu ehrenamtlicher Tätigkeit bei einem niedrigen Abschluss um 3,5 Prozentpunkte verringert, mit einem hohen Abschluss im Vergleich zur Referenzgruppe derjenigen mit einem mittleren Schulabschluss um 4,0 Prozentpunkte erhöht. Hinsichtlich des beruflichen Abschlusses zeigt nur der Meisterabschluss mit 9,3 Prozentpunkten einen statistisch signifikanten Einfluss. Die Weiterbildungsteilnahme erhöht die Wahrscheinlichkeit zu ehrenamtlichem Engagement um statistisch signifikante 12,4 Prozentpunkte.

Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen erwerbstätigen und erwerbslosen Personen, jene in Ausbildung haben eine um 13,8 Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit. Diese Effekte sind statistisch signifikant. Das (eher) schlechte Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen verringert die Engagementswahrscheinlichkeit um 2,4 Prozentpunkte, ist aber nicht statistisch signifikant.

Im gemeinsamen Modell 2c kommt es nur zu kleineren Veränderungen. Der Effekt von geringer Literalität und funktional-pragmatischer Grundkompetenz nimmt etwas ab, bleibt aber statistisch signifikant. Die Selbsteinschätzung der kritisch-hinterfragenden Grundkompetenz zeigt weiterhin keinen statistisch signifikanten Zusammenhang.

Etwas zurück geht der statistisch signifikante Effekt des Migrationshintergrunds ( $-3,7$  Prozentpunkte). Hinsichtlich des Alters weist keine Altersgruppe mehr einen signifikanten Effekt auf. Beim Schulabschluss unterscheidet sich nur noch der Effekt eines hohen Schulabschlusses (3,9 Prozentpunkte) von denjenigen mit einem mittleren Abschluss.

Mit Blick auf die beruflichen Abschlüsse erhöht auch im gemeinsamen Modell weiterhin nur ein Meisterabschluss die Wahrscheinlichkeit für ehrenamtliches Engagement (8,9 Prozentpunkte). Die anderen Gruppen zeigen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zur Referenzgruppe. Auch diejenigen in Ausbildung zeigen in Modell 2c weiterhin einen statistisch signifikanten positiven Effekt (13,0 Prozentpunkte). Das Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen bleibt auch hier irrelevant für die Wahrscheinlichkeit, mindestens einmal im Monat einer ehrenamtlichen Tätigkeit nachzukommen.

---

## 5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Literalität als auch die selbsteingeschätzten politikbezogenen Kompetenzen einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit der Ausübung der von uns untersuchten

Formen politischer Partizipation aufweisen. Damit werden unsere Hypothesen im Wesentlichen bestätigt. Es zeigen sich aber Unterschiede zwischen den beiden Formen. So erklären die von uns gewählten Modelle und Prädiktoren die Wahlbeteiligung besser als das Engagement. Bei der Wahlbeteiligung sind sowohl die Literalität als auch beide Dimensionen politikbezogener Grundkompetenz statistisch signifikante Prädiktoren, während beim ehrenamtlichen Engagement zwar die Literalität und funktional-pragmatische Kompetenz signifikante Prädiktoren darstellen, nicht jedoch die kritisch-hinterfragende Kompetenz.

Hervorzuheben ist, dass in unseren Analysen sowohl die Literalität als auch der Bildungsabschluss einen statistisch signifikanten Einfluss auf beide politische Praktiken haben. Damit konnte gezeigt werden, dass der deskriptiv bestehende Zusammenhang zwischen Literalität und politischen Praktiken (Dutz und Grotlüschen 2020) auch bei Kontrolle auf formale Bildung bestehen bleibt. Vereinfacht gesagt: Schriftsprachbeherrschung kann einen Unterschied machen. Studien zur politischen Partizipation konnten diesen Zusammenhang bisher nicht aufzeigen; nach unseren Analysen ist es jedoch schlüssig, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten unabhängig von formalen Bildungsabschlüssen die Möglichkeiten zur politischen Partizipation erweitern. Konkret für die hier untersuchten politischen Praktiken kann das Beherrschen der Schriftsprache eine fundierter informierte Wahlentscheidung ermöglichen, etwa durch das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften oder das schriftliche Formulieren eigener Argumente. Auch im ehrenamtlichen Engagement können Schriftsprachkenntnisse erforderlich sein, etwa dem Lesen von Einladungen, in der Gremienarbeit oder dem Protokollieren von Arbeitsschritten.

Die Befunde zeigen weiterhin, dass neben der Lese- und Schreibkompetenz auch die selbsteingeschätzten politikbezogenen Grundkompetenzen einen Einfluss auf die Häufigkeit der zwei hier untersuchten Formen politischer Partizipation haben. Neu und interessant ist dabei der Befund, dass dieser Einfluss im Fall der Beteiligung an Wahlen statistisch signifikant für die funktional-pragmatischen und die kritisch-hinterfragenden politischen Grundkompetenzen ist, beim ehrenamtlichen Engagement nur für die funktional-pragmatischen Kompetenzen. Mit dem aus der Kompetenzmessung stammenden Konzept der funktional-pragmatischen Kompetenzen (vgl. Klieme und Leutner 2006) kann der Erklärung politischer Partizipation damit also zusätzlich zur Literalität eine weitere Dimension hinzugefügt werden.

Anders ist das für die auf Oskar Negt basierende Dimension der kritisch-hinterfragenden Kompetenzdimension (vgl. Negt 1990). Während diese für die Wahlbeteiligung nach unseren Analysen von Bedeutung ist, erweist sich für das ehrenamtliche Engagement – bereits im Modell ohne Kontrollvariablen – die

kritisch-hinterfragende Kompetenz als statistisch nicht signifikant. Die in dieser Kompetenzdimension verankerte Urteilsfähigkeit scheint also für die Wahlentscheidung notwendig, für das ehrenamtliche Engagement weniger.

Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass beide Formen politischer Partizipation in unterschiedlicher Nähe zum „politischen Feld“ stehen. Die Beteiligung an den Prozessen und Praktiken in diesem „sozialen Mikrokosmos“ mit seinen „impliziten Regeln“ (Bourdieu 2001, S. 47), für die dann das von uns empirisch berücksichtigte Wählen zählt, erfordert demnach mehr Ressourcen bzw. „politisches Kapital“. Dazu ist neben der Schriftsprachbeherrschung offenbar auch in stärkerem Maße die Fähigkeit zu zählen, das politische Geschehen reflexiv zu beurteilen. Ehrenamtliches Engagement hingegen ist stärker in die Logik alltäglicher Handlungszusammenhänge eingebunden und baut damit weniger strikt auf dem auf, was in LEO 2018 als „kritisch-hinterfragende Kompetenz“ operationalisiert wurde. Zu vermuten ist hier, dass bei dieser Form der Partizipation stärker „vorpolitische“ Dispositionen relevant sind, die weniger hinterfragt werden. Zugleich hat das ehrenamtliche Engagement im politischen Feld weniger Gewicht, sodass die (Nicht-)Beherrschung von Schriftsprache hier vorhandene Exklusionseffekte verstärkt. Diese Erklärung ist u. E. plausibel, bedarf jedoch vor einer abschließenden Beurteilung noch einer genaueren Untersuchung der für die jeweiligen Formen politischer Partizipation erforderlichen Kompetenzen. Dabei wäre verstärkt auch auf die Unterscheidung von formellen und informellen Engagementformen und Hilfeleistungen zu achten. So gibt es starke empirische Hinweise darauf, dass gerade sozial und bildungsmäßig benachteiligte Gruppen, zu denen tendenziell auch Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz zählen, sich eher in informellen und weniger sichtbaren Formen engagieren, die in LEO 2018 (ebenso wie in PIAAC) jedoch nicht berücksichtigt werden konnten. Darauf deuten die qualitativen Studien von Munsch (2011) sowie von Klatt und Walter (2011) hin, aber auch auf den quantitativen Daten des Freiwilligensurveys beruhende Arbeiten haben diese Effekte aufgezeigt (vgl. Vogel und Tesch-Römer 2017).

Falsch wäre es unseres Erachtens, aus den Ergebnissen abzuleiten, dass kritisch-hinterfragende Kompetenzen für das ehrenamtliche Engagement nicht wichtig seien. Die Bedeutung gerade dieser Kompetenzen sollte mit Blick auf die Verletzbarkeit und Handlungsfähigkeit gering literalisierter Erwachsener nicht unterschätzt werden (vgl. Grotluschen 2021b). Aus unserer Sicht ist das kritische Hinterfragen nicht nur ein elementarer Aspekt politischer Grundbildung, sondern auch wichtiger Bestandteil der anderen Grundbildungsdomänen, in denen die funktional-pragmatischen Kompetenzen bisher größere Beachtung finden. Die Hinweise auf den Zusammenhang von Literalität, Engagement und

kritisch-hinterfragenden Kompetenzen liefern nun auch wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung von Konzepten politischer Grundbildung mit Blick auf die systematische Förderung von kritisch-hinterfragenden Kompetenzen.

Insbesondere bei der Wahlbeteiligung zeigen auch weitere Variablen starke Einflüsse: Die niedrigere Wahlbeteiligung in Ostdeutschland, von Menschen mit Migrationshintergrund, von Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen und mit niedrigen Einkommen seien hier erwähnt. Diese Ergebnisse zeigen erneut, dass die Beteiligung an Wahlen in Deutschland ungleich verteilt ist und stark von sozioökonomischen und -demografischen Faktoren abhängt.

So haben verschiedene Studien gezeigt, dass sich soziale Ungleichheit in den letzten Jahren in erheblicher Weise in politische Ungleichheit transformiert hat. Die seit den 1980er Jahren deutlich (um rund 30 %) zurückgegangene Wahlbeteiligung bei den unteren Schichten lässt sich dabei keineswegs auf ein quasi von Natur aus geringeres Interesse an Politik zurück führen; vielmehr haben in wichtige politische Entscheidungen zunehmend die Interessen gehobener Schichten und Milieus gefunden, während das, was Menschen aus weniger privilegierten Schichten und Milieus politisch wollten, „eine besonders niedrige Wahrscheinlichkeit [hatte], umgesetzt zu werden“ (Elsässer et al. 2017, S. 177). Disparitäten und der „wachsende Bruch“ (Bourdieu 2001, S. 47) zwischen vielen Akteuren der verfassten Politik und Teilen der nicht oder weniger privilegierten Milieus, zu denen gering literarisierte Erwachsene häufig gehören, haben sich offenbar verschärft und Entfremdungsprozesse forciert (vgl. Hartmann 2018). Einer neueren Studie zufolge beispielsweise ist das generelle Misstrauen in Parteien „in allen Bevölkerungskreisen“ im Zeitvergleich inzwischen „weit ausgeprägter als das Vertrauen“; vor allem jedoch „unter Bürgern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status konzentriert sich das fehlende Vertrauen“ (Bertelsmann Stiftung 2019, S. 64). Der meist auf Erfahrung beruhende Eindruck, politisch ohnmächtig zu sein, wird bei gering literarisierten Erwachsenen dadurch verstärkt, dass sie die legitime Sprache des politischen Feldes weniger beherrschen, und ihre durchaus vorhandenen Anliegen und Interessen weniger einbringen können (Bremer und Pape 2017).

Aus demokratietheoretischer Perspektive kann die schwächere Passung der Modelle zum Engagement auch positiv bewertet werden, bedeutet dies ja, dass ein Zusammenhang weniger angenommen werden kann und somit weniger abhängig ist von den von uns gewählten sozioökonomischen Prädiktoren. Mit Blick auf demokratisch verfasste Organisationen und Vereine mit entsprechenden Partizipationsmöglichkeiten lässt sich hier ein Potenzial für die Demokratiebildung erkennen (vgl. Riekmann 2015).

Auch wenn der Beitrag vor allem auf Bedingungen für politische Partizipation zielt und die politische (Grund-)Bildung nicht im Fokus steht, lassen sich aus den Ergebnissen wie oben bereits angedeutet dennoch Verbindungen herstellen und bestimmte Ansätze und Konzepte stärken. Grundsätzlich zeigen die von uns aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Literalität, politikbezogenen Kompetenzen und politischen Praktiken, dass die Erwachsenenbildung sowohl in der politischen (Grund)Bildung als auch in der Alphabetisierung einen Beitrag zu Stärkung politischer Partizipation gerade vulnerabler Adressat:innen leisten kann.

So kann die politische Bildung zum einen selbst als ein Ort bzw. eine Form politischer Partizipation gesehen werden, zumal politische Lernprozesse oftmals mit Engagement und sozialen Bewegungen verbunden sind. Hier gilt es dann zu berücksichtigen, dass (kursförmige) politische Bildung vielfach immer noch an schriftsprachliche Vermittlungsformen gebunden ist (Korfkamp 2016, S. 461), was als Ausschluss wirken kann und somit diese Form politischer Partizipation für Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben erschwert.

Zum zweiten können Angebote der politischen Bildung eine unterstützende Funktion für Partizipation haben. Hier gerät (wiederum die möglicherweise ausgrenzende Wirkung von Schriftsprachlichkeit beachtend) vor allem die bereits angesprochene Förderung der kritisch hinterfragenden Kompetenzen in den Blick. Politische Bildung verstanden als „Grundbildung“ (vgl. Bremer 2021, hier besonders S. 173–175) muss dann darauf fokussieren, Lernende mit geringer Literalität bei der Klärung ihrer Interessen und deren Artikulierbarkeit zu unterstützen (Grotlüschen 2016, S. 200) und die soziale Welt nicht als fraglos gegeben hinzunehmen. Der bereits angesprochene „weit“ auszulegende Politikbegriff, der durch die Ergebnisse unserer Untersuchung generell gestärkt wird, wäre durch stringente Rückbindung an zentrale Dimensionen des Politischen wie Interesse, Macht, Herrschaft zu fassen (Hufer 2013, S. 90). In den Blick geraten dadurch bestehende Ansätze, die konsequent die Subjektivperspektiven und die im sozialen Nahraum gemachten Alltagserfahrungen (und damit verbundene formelle und informelle Engagement- und Hilfeleistungsformen) zum Ausgangspunkt nehmen und Konzepte mit Sozialraumbezug (Mania 2018), in die auch Ansätze „aufsuchender Bildungsarbeit“ integriert werden können (Bremer et al. 2015) und die „in der Tradition politischer Stadtteilarbeit und/oder Community Education“ (Zeuner 2017, S. 47) stehen. Solche integrierten Formate, die auch den Erwerb von Schriftsprache mit einbeziehen können, bieten Möglichkeiten, dass gering literalisierte Erwachsene ihre Themen und Anliegen einbringen und politische Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, die auch zur Stärkung politischer Partizipation führen, wie es durch die dargestellten Ergebnisse zu den „weicheren“ Formen des Engagements nahegelegt wird.



Schließlich legen unsere Befunde drittens in Bezug auf die Alphabetisierungsarbeit nahe, dass stärker politische Inhalte in die Unterrichtsinhalte aufgenommen werden, um sowohl die mündliche wie auch die schriftsprachbezogene Artikulation politischer Themen zu stärken.

---

## 6 Limitationen und Desiderate

Die Daten der Studie LEO 2018 sind repräsentativ für die deutschsprachige Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Über Personengruppen, die in dieser Stichprobe nicht enthalten sind, kann daher keine Aussage getroffen werden. Die Grundkompetenzen wurden im Gegensatz zur Literalität nicht getestet, sondern als Selbstauskunft erhoben und sind entsprechend der im Text genannten methodischen und theoretischen Erwägungen zu interpretieren. Die in den Regressionsmodellen aufgezeigten Zusammenhänge sind nicht als kausal aufzufassen.

Für weitere Forschung bietet sich eine Aufnahme der von uns untersuchten zentralen Variablen in einschlägige Befragungen an. Interessant zu untersuchen wäre, ob der Zusammenhang von Literalität und selbsteingeschätzten politikbezogenen Kompetenzen auch bei anderen Formen der politischen Partizipation festzustellen ist. Auch die Anschlussfähigkeit an das Konzept der politischen Wirksamkeitserwartungen könnte überprüft werden. Wo Literalitätsassessments nicht durchgeführt werden können, etwa in Befragungen zu Engagement und Partizipation, könnten zumindest Selbsteinschätzungen der Lese- und Schreibfähigkeiten eine Annäherung an die Thematik erlauben. Es sollte auch berücksichtigt werden, dass politische Partizipation in anderen Sprachen als der Deutschen und auch von Deutschland aus in anderen Ländern stattfinden kann. Mit Blick auf die weiteren Grundbildungsdomänen bietet sich die multivariate Untersuchung des Zusammenhangs anderer alltagsrelevanter literaler Praktiken und den jeweiligen domänenspezifischen Grundkompetenzen an.

---

## Literatur

- Bertelsmann Stiftung. (2019). *Schwindendes Vertrauen in Politik und Parteien: Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhang*. Gütersloh.
- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 826–854). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2>.

- Bilger, F., & Strauß, A. (2020). Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. (S. 79–114). Bielefeld: wbv.
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2011(1–2), 18–25.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breen, R., Karlson, K. B., & Holm, A. (2018). Interpreting and Understanding Logits, Probits, and Other Nonlinear Probability Models. *Annual Review of Sociology*, 44(1), 39–54. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041429>.
- Bremer, H. (2010). Symbolische Macht und politisches Feld: Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (S. 181–192). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bremer, H. (2012). „Bildungsferne“ und politische Bildung: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen: Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 27–41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bremer, H. (2021). Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1(2021), 166–181.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisobjekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Bremer, H., & Ludwig, F. (2015). *Herausforderungen der Ergebnisse der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) für die politische Bildung*. Bundesausschuss politische Bildung.
- Bremer, H., & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung: Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen* (S. 56–73). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Buddeberg, K., Dutz, G., Grotluschen, A., Hartig, J., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. (S. 353–367). Bielefeld: wbv.
- Dutz, G. (2020). Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(3), 395–411. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00172-1>.
- Dutz, G., & Grotluschen, A. (2020). Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. (S. 287–322). Bielefeld: wbv.
- Dutz, G., & Hartig, J. (2020). Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. (S. 65–77). Bielefeld: wbv.

- Dutz, G., & Heilmann, L. (2020). Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 193–205). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg.18>.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C., & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research*, 52, 99–123. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017>.
- Elsässer, L., Hense, S., & Schäfer, A. (2017). „Dem Deutschen Volke“? Die ungleiche Responsivität des Bundestags. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27(2), 161–180. <https://doi.org/10.1007/s41358-017-0097-9>.
- Grotlüschen, A. (2016). Politische Grundbildung: Theoretische und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(2), 183–203.
- Grotlüschen, A. (2021a). The narrative of 'equality of chances' as an approach to interpreting PIAAC results on perceived political efficacy, social trust and volunteering and the quest for political literacy. In A. Grotlüschen & L. Heilmann (Hrsg.), *Between PIAAC and the New Literacy Studies: What adult education can learn from large-scale assessments without adopting the neo-liberal paradigm*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2021b). Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 67, 16–35. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101016>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M., & Stammer, C. (2021). LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität (Scientific Use File): ZA6265 Datenfile Version 1.0.0. GESIS Data Archive. <https://doi.org/10.4232/1.13770>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Hartmann, M. (2018). *Die Abgehobenen: Wie die Eliten die Demokratie gefährden*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Hufer, K.-P. (2013). Politische Bildung und der Kern des Politischen: Elf Thesen zu einem schwierigen Verhältnis. In K.-P. Hufer, T. W. Länge, B. Menke, B. Overwien & L. Schudoma (Hrsg.), *Wissen und Können: Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S. 89–99). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Klatt, J., & Walter, F. (Hrsg.). (2011). *Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld: Transcript.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>.
- Korfkamp, J. (2016). Politische Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 457–466). Münster: Waxmann.
- Lischewski, J., Busse, R., Seeber, S., & Baethge, M. (2020). Der Einfluss von schulischer, nachschulischer und Erwachsenenbildung auf die politische Partizipation: Ein integratives Modell unter Kontrolle des familiären Hintergrunds. *Soziale Welt*, 71(4), 375–406. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-4-375>.

- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>.
- Moosdorf, D., Schnaudt, C., Tausendpfund, M., & Westle, B. (2020). Messung politischen Wissens. In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen in Deutschland* (S. 55–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_8).
- Munsch, C. (2011). Engagement und Ausgrenzung – theoretische Zugänge zur Klärung eines ambivalenten Verhältnisses. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 24(3), 48–55. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2011-0304>.
- Negt, O. (1990). Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26, 11–19.
- OECD. (2016). *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)* (2. Aufl.). Paris: OECD.
- Pape, N. (2011). Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 15–23. <https://doi.org/10.3278/REP1103W015>.
- Riekmann, W. (2015). Wo lernt man eigentlich Demokratie? Die Bedeutung von Jugendverbänden für eine funktionierende Demokratie. *TUP - Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 3, 204–211.
- Rose, A. D., Smith, T. J., Roos-Gordon, J. M., Zarestky, J., Lopes, T., Smith, M. C., et al. (2019). *Adults' Civic Engagement in the U.S. and Germany: Evidence from the PIAAC Survey*. Washington, DC.
- Schrader, J., Ioannidou, A., & Blossfeld, H.-P. (2020). Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung: Zugänge und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. V–XXIII). Wiesbaden: Springer.
- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C., & Tesch-Römer, C. (2021). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der deutsche Freiwilligensurvey 2019*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Theocharis, Y., & van Deth, J. W. (2018). The continuous expansion of citizen participation: a new taxonomy. *European Political Science Review*, 10(1), 139–163. <https://doi.org/10.1017/S1755773916000230>.
- van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina & A. Römmle (Hrsg.), *Politische Soziologie* (S. 141–161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0_6).
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (2017). Informelle Unterstützung außerhalb des Engagements: Instrumentelle Hilfen, Kinderbetreuung und Pflege im sozialen Nahraum. In J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland: der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 253–283). Wiesbaden: Springer VS.
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? In IEA-ETS Research Institute (Hrsg.), *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Bd. 2, S. 9–36). Hamburg: IEA-ETS Research Institute.

[https://www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI\\_Monograph/IERI\\_Monograph\\_Volume\\_02.pdf](https://www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/IERI_Monograph_Volume_02.pdf).

- Westle, B., & Anstötz, P. (2020). Politische Partizipation und politisches Wissen: Fördert politisches Wissen die Bereitschaft zu politischer Beteiligung? In M. Tausendpfund & B. Westle (Hrsg.), *Politisches Wissen in Deutschland* (S. 245–290). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30492-8_8).
- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung: Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen* (S. 34–55). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“: *Literalität als soziale Praxis - Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004130w>.

---

## Datenzugang

Der Datensatz der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität steht als Public Use File und als Scientific Use File beim Forschungsdatenzentrum von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften e.V. zur Verfügung.

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M., & Stammer, C. (2021). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Public Use File). GESIS Data Archive. ZA6266 Data file Version 1.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.13771>.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M., & Stammer, C. (2021). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Scientific Use File). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6265 Data file Version 1.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.13770>.



## 5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der drei veröffentlichten Artikel kurz zusammengefasst und diskutiert werden. Ich orientiere mich dabei an den drei in der Einleitung aufgeworfenen Forschungsfragen:

- Welche Rolle spielt Literalität für die politische Partizipation?
- Welche Rolle spielt Literalität für die Selbsteinschätzung politikbezogener Grundkompetenzen?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Literalität, politischer Partizipation und politikbezogenen Grundkompetenzen?

### **Welche Rolle spielt Literalität für die politische Partizipation?**

Der Frage nach der Auswirkung von Literalität auf die politische Partizipation wurde in dem Artikel *Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L* (Dutz & Heilmann 2020) und *Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation* (Dutz & Bremer 2023) nachgegangen. Dies geschah zum einen auf Grundlage der Daten der Studie PIAAC-L (Dutz & Heilmann 2020), zum anderen auf Grundlage der Daten aus LEO 2018 (Dutz & Bremer 2023).

Auf Grundlage von PIAAC-L wurde der Einfluss der Literalität gemessen in den PIAAC-Leveln auf die vier politische Praktiken zur politischen Beteiligung, der ehrenamtlichen Tätigkeit, dem Zeitunglesen und dem Diskutieren über politische und soziale Fragen untersucht (Dutz & Heilmann 2020). Dabei zeigte sich im Modell ohne Kontrollvariablen, dass der Einfluss der Literalität auf die politische Beteiligung und die ehrenamtliche Tätigkeit statistisch nicht signifikant ist<sup>1</sup>. Beim

---

<sup>1</sup>Ausnahme ist Level 4 bei der ehrenamtlichen Tätigkeit.

## 5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Zeitunglesen zeigt sich ein statistisch signifikanter Einfluss nur bei Level 3 und 4, beim Diskutieren über politische Themen bei den Leveln unter 1 sowie 3 und 4.

Im Modell mit Kontrollvariablen nimmt die statistische Signifikanz der PIAAC-Level weiter ab: Signifikant ist hier nur noch Level 4 beim Zeitunglesen und unter Level 1 beim Diskutieren. Auf Grundlage dieser Daten lässt sich also allenfalls ein leichter Zusammenhang zwischen Literalität und dem Zeitunglesen sowie dem Diskutieren postulieren, der im Modell mit Kontrollvariablen zu Gunsten anderer Faktoren fast verschwindet.

Dutz & Bremer (2023) kommt zu einem anderen Ergebnis hinsichtlich des Zusammenhangs von Literalität und der Wahlbeteiligung bzw. des ehrenamtlichen Engagements. Hier zeigen sich sowohl im Modell ohne als auch mit Kontrollvariablen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen geringer Literalität und der Häufigkeit der Ausübung der entsprechenden Praktik.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Literalität und politischer Partizipation unterscheiden sich also zwischen den beiden Studien PIAAC-L und LEO 2018. Gründe hierfür könnten in der unterschiedlichen Operationalisierung von Literalität in den beiden Studien liegen: In PIAAC-L wird die Lesekompetenz erfasst, in LEO 2018 die Lese- und Schreibkompetenz. Zudem unterscheiden sich die als erklärende Variablen genutzten Literalitätsvariablen in den beiden Aufsätzen (zum Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018 siehe Buddeberg u. a. 2020). In Dutz & Heilmann (2020) kommen die PIAAC-Level zum Einsatz, in Dutz & Bremer (2023) wird zwischen gering und nicht gering literalisierten Erwachsenen unterschieden. Es könnte sein, dass durch die theoretisch fundierte Trennung in gering und nicht gering literalisierte Erwachsene Dutz & Bremer (ebd.) zu belastbareren Ergebnissen hinsichtlich des Einflusses geringer Literalität kommen. Grundsätzlich unterscheiden sich in den beiden Aufsätzen die Modelle mit Kontrollvariablen auch in weiteren Variablen, was zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben könnte.

### **Welche Rolle spielt Literalität für die Selbsteinschätzung politikbezogener Grundkompetenzen?**

Der Frage nach der Auswirkung von Literalität auf die Selbsteinschätzung politikbezogener Grundkompetenzen wurde in Dutz (2020) untersucht. Es zeigt sich dabei bei allen sechs untersuchten politikbezogenen Grundkompetenzen ein statistisch



signifikanter Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und geringer Literalität: Gering literalisierte Erwachsene schätzen also ihre politikbezogenen Grundkompetenzen als niedriger ein als nicht gering literalisierte Erwachsene. Dies gilt für die funktional-pragmatische als auch die kritisch-hinterfragende Kompetenzdimension. Das Geschlecht, das Alter, der Schulabschluss, das Haushaltseinkommen und die Herkunftssprache haben sich als weitere Prädiktoren erwiesen, während dies beim höchsten Schulabschluss der Eltern, dem Erwerbsstatus und der Staatsangehörigkeit nicht der Fall war.

## **Welcher Zusammenhang besteht zwischen Literalität, politischer Partizipation und politikbezogenen Grundkompetenzen?**

Dutz & Bremer (2023) untersuchte auch den Einfluss der funktional-pragmatischen und kritisch-hinterfragenden politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation. Zu diesem Zweck wurde aus den jeweils drei Fragen pro Kompetenzdimension ein Index gebildet, der als erklärende Variable in die Regression aufgenommen wurde.

Mit Blick auf die Erklärung der Wahlbeteiligung zeigte sich, dass sowohl die funktional-pragmatischen als auch kritisch-hinterfragenden politikbezogene Grundkompetenz einen statistisch signifikanten Einfluss hat – auch im Modell mit Kontrollvariablen. Im Modell mit Kontrollvariablen nimmt der Einfluss insbesondere der geringen Literalität stark ab; weitere wichtige Bestimmungsfaktoren sind hier die Variablen Alter, Ost-/Westdeutschland, Migrationshintergrund und der Schulabschluss.

Beim ehrenamtlichen Engagement zeigen sich ähnliche Ergebnisse, jedoch ist die kritisch-hinterfragende Kompetenz weder im Modell ohne, noch mit Kontrollvariablen statistisch signifikant. Auch zeigen die Modelle zum ehrenamtlichen Engagement insgesamt eine deutlich schlechtere Modellpassung.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass der Einfluss im Bezug auf die Teilnahme an Wahlen statistisch signifikant ist für die funktional-pragmatischen und kritisch-hinterfragenden politischen Grundkompetenzen, während er beim ehrenamtlichen Engagement lediglich für die funktional-pragmatischen Kompetenzen nachweisbar ist. Diese Grundkompetenzen können also die bisherigen Erklärungsfaktoren politischer Partizipation ergänzen. Die unterschiedlichen Ergebnisse bzgl. Wahlbeteiligung und Ehrenamt erklären die Autoren mit der unterschiedlichen Nähe zum politischen

Feld der beiden Praktiken.

## **Diskussion**

Insgesamt können die hier vorgestellten Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse die bisher deskriptiv vorliegenden Zusammenhänge zwischen geringer Literalität, politischer Partizipation und politikbezogenen Grundkompetenzen bestätigen. Dies gilt zumindest für die Arbeiten auf Grundlage von LEO 2018, während auf Grundlage von PIAAC-L sich nur wenige statistisch signifikante Zusammenhänge zeigen lassen. Mögliche Gründe hierfür wurden bereits oben diskutiert. Unter Umständen bietet sich eine Replikation der in Dutz & Heilmann (2020) berechneten Modelle auf Grundlage der in Buddeberg u. a. (2020) gewonnenen Erkenntnisse zum Zusammenhang der Literalitätslevel beider Studien an.

Die Ergebnisse der Berechnungen auf Grundlage der Daten aus LEO 2018 sind untereinander konsistent und fügen sich auch in das Bild der bei der deskriptiven Auswertung (Dutz & Grotlüschen 2020) gewonnenen Erkenntnisse. Es lässt sich festhalten, dass geringe Literalität zu einer niedrigeren politischen Beteiligung führt. Geringe Literalität führt auch zu einer niedrigeren Selbsteinschätzung hinsichtlich der politikbezogenen Grundkompetenzen. Schließlich zeigen auch die politikbezogenen Grundkompetenzen einen Einfluss auf die politische Partizipation.

Dies bedeutet, dass gering literalisierte Erwachsene nicht nur auf Grund ihrer geringen Lese- und Schreibfähigkeiten nicht voll partizipieren können, sondern zusätzlich auch auf Grund ihrer subjektiv als geringer eingeschätzten Kompetenzen benachteiligt sind. Hervorzuheben sind hier die gravierenden Unterschiede gerade bei den kritisch-hinterfragenden Kompetenzen, die z.B. für die Wahlbeteiligung wichtig sind. Insofern bestätigt sich hier, dass sie vom Zugang zum politischen Feld teilweise ausgeschlossen sind. Folgt man Bourdieus Theorie, so kann vermutet werden, dass gering literalisierte Erwachsene nicht über jene Ressourcen verfügen, die notwendig sind, um sich selbst als kompetent zu bezeichnen. Daraus folgt, dass ihnen zum einen Sachkompetenzen fehlen, zum anderen aber auch die Fähigkeit, eigenes politisches Handeln als legitim anzusehen. Darauf deuten auch die Ergebnisse qualitativer Studien mit gering literalisierten Erwachsenen hin (Pape 2011).

Lesen hilft auf eine Vielzahl von Informationsquellen wie Zeitungen, Büchern, Zeitschriften, wissenschaftlichen Berichten und Online-Quellen zuzugreifen. Das ermöglicht es Menschen, sich zu informieren und sich eine Meinung zu bilden. Vor Wahlen können auch Informationen über Kandidat\*innen und Parteien, das

Lesen von Wahlprogrammen und politischen Analysen dazu beitragen, die Wahlentscheidung vorzubereiten. Auch die Materialien der politischen Bildung sind meist schriftlich verfasst.

Politische Partizipation beschränkt sich natürlich nicht auf das Abgeben einer Stimme bei Wahlen. Wie in Abschnitt 2.4 angesprochen, gibt es zahlreiche Arten der politischen Partizipation. Hierbei sind sowohl das Lesen von Informationen, Ankündigungen und Einladungen (vgl. Dutz & Grotlüschen 2020, S. 302–304), als auch das Verfassen von Beiträgen, etwa in sozialen Medien, oder Protokollen oft notwendig. Dies gilt umso mehr, wenn Partizipation in einem institutionellen Rahmen stattfindet, etwa in einem Verein oder einer Partei, mit teils komplexen Werkzeugen zur digitalen Mitbestimmung (vgl. etwa zu Liquid Democracy Buck 2012).

Politische Entscheidungen führen oft zu Gesetzen und Vorschriften. Das Lesen von Gesetzestexten und politischen Dokumenten ermöglicht es den Bürger\*innen, die Auswirkungen und den Kontext von politischen Entscheidungen zu verstehen. Solche Texte sind selbst für schriftkundige juristische Lai\*innen nur schwer zu verstehen; wer nicht gut lesen kann, wird daran scheitern.

Einschränkend sei hier erwähnt, dass gerade die komplexen schriftlichen Praktiken im politischen Kontext auch von hoch literalisierten Erwachsenen nur selten ausgeübt werden. So kann vermutet werden, dass nur wenige Personen die aus politischen Prozessen entstandenen Gesetzestexte lesen oder im Rahmen einer Parteimitgliedschaft Protokolle oder Anträge verfassen. Abschließend sei auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass politische Partizipation nicht zwingend mit demokratischen Einstellungen einhergeht (van Deth 2013).

Auch wenn aus diesen Ergebnissen nicht direkt auf die Gestaltung von politischer Bildung geschlossen werden kann, soll hier auf einige, bereits in den Einzelartikeln erwähnte Punkte (vgl. Dutz & Bremer 2023, S. 261) eingegangen werden. So ist festzuhalten, dass die Ergebnisse zur Stärkung der politikbezogenen Kompetenzen genutzt werden können, um so politische Partizipation zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte die Schriftbezogenheit der politischen Bildung reflektiert werden. Politische Bildung sollte sich dabei zum Ziel setzen, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu eröffnen, die eigenen Interessen zu klären und diese auch artikulieren zu können (Grotlüschen 2016). Bremer (2021, S. 176) fordert von der politischen Grundbildung, dass sie politische Bildung und Wissen über Politik mit dem Alltag der Lernenden verknüpfen müsse, um so die Relevanz für das eigene Handeln zu verdeutlichen.

## 5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Geeignet scheinen hierzu insbesondere Konzepte, die ungleichheitssensibel (Bremer & Ludwig 2015b) agieren und den sozialen Nahraum und Alltagserfahrungen zum Ausgangspunkt politischer Bildung setzen (Mania 2018).

### **Ausblick**

Die hier beschriebenen Analysen und Ergebnisse sollten auch als Ausgangspunkt für weitere Arbeiten betrachtet werden. Naheliegend sind Analysen mit weiteren Partizipationsformen. Auch das Konzept der politikbezogenen Grundkompetenzen sollte systematisch ausgebaut werden und etwa mit dem Konzept der *Political Efficacy* auf Überschneidungen und Unterschiede geprüft werden. Auch die Frage nach dem Einfluss eines persönlichen Netzwerkes auf die politische Partizipation konnte in dieser Dissertation nicht betrachtet werden, die Daten aus LEO 2018 bieten die Untersuchung dieses Zusammenhangs an.

Darüberhinaus gibt es Überschneidungen zu weiteren Grundbildungsdomänen, die hier nicht betrachtet werden können. Mit Blick auf digitale Grundbildung und Kompetenzen ließe sich etwa betrachten, welche Gefahren und Herausforderungen bild- und testgenerierende künstliche Intelligenz mit sich bringt und welche Kompetenzen für einen kritischen Umgang damit erforderlich sind und sein werden. Gleichzeitig können entsprechende Tools auch den Umgang mit komplizierten Texten erleichtern und so für mehr Teilhabe sorgen.

Abseits der quantitativen Forschung scheint es auch gewinnbringend, einzelne Aspekte der hier vorliegenden Arbeit weiter qualitativ zu untersuchen. Gerade die Zusammenhänge zwischen geringer Literalität, politischer Partizipation, politischem Feld und Habitus können in qualitativen Studien direkter untersucht werden als in quantitativen Befragungen.

## 6. Literatur

- Abraham, Ellen & Linde, Andrea (2018). „Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung“. In: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hrsg. von Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1297–1320. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5\_65.
- Arnold, Rolf (2002). „Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung: Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel“. In: *REPORT - Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung* 49, S. 26–38.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2000). „Literacy Practices“. In: *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Hrsg. von David Barton; Mary Hamilton & Roz Ivanič. Literacies. Routledge: London, S. 7–14.
- Becker, Helle & Krüger, Thomas (2018). „Weiterbildung und Politik“. In: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hrsg. von Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 913–930. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5\_45.
- Bertelsmann Stiftung (2015). *Prekäre Wahlen: Hamburg*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD\\_Prekaere\\_Wahlen\\_Hamburg\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ZD_Prekaere_Wahlen_Hamburg_final.pdf) (besucht am 16.01.2023).
- Besand, Anja; Grammes, Tilman; Hedtke, Reinhold; Henkenborg, Peter; Lange, Dirk; Petrik, Andreas; Reinhardt, Sibylle & Sander, Wolfgang (2011). „Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung - Perspektiven für Wissenschaft und Praxis“. In: *Konzepte der politischen Bildung: eine Streitschrift*. Hrsg. von Autorengruppe Fachdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 163–171.
- BMBF & KMK (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 - 2016*. Berlin. URL: [https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/files/2012/10/Strategiepapier\\_Alphabetisierung\\_KMK\\_BF.pdf](https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/files/2012/10/Strategiepapier_Alphabetisierung_KMK_BF.pdf) (besucht am 24.01.2023).

## 6. Literatur

- Böhnke, Petra (2011). „Ungleiche Verteilung Politischer Und Zivilgesellschaftlicher Partizipation“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2011.1-2, S. 18–25.
- Bourdieu, Pierre (2015). „Politik, Bildung und Sprache“. In: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hrsg. von Steinrück Margareta. Neuauflage. Hamburg: VSA-Verlag, S. 13–47.
- (2018). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 26. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 658. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 910 S.
- Brandt, Peter (2020). „Vorsätze“. In: *weiter bilden* 2, S. 3.
- Bremer, Helmut (2010). „Symbolische Macht und politisches Feld: Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung“. In: *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Hrsg. von Bettina Lösch & Andreas Thimmel. Politik und Bildung 54. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 181–192.
- (2021). „Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen“. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 1, S. 166–181.
- Bremer, Helmut & Gerdes, Jürgen (2012). „Politische Bildung“. In: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Hrsg. von Ullrich Bauer; Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 683–701. DOI: 10.1007/978-3-531-18944-4\_41.
- 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: *Hamburger Hefte Der Erwachsenenbildung* 1/2010. Hrsg. von Christine Zeuner. Hamburg.
- 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: *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive*. Hrsg. von Helmut Bremer; Mark Kleemann-Göhring; Christel Teiwes-Kügler & Jana Trumann. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bremer, Helmut & Ludwig, Felix (2015a). *Herausforderungen der Ergebnisse der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) für die politische Bildung*. Bundesausschuss politische Bildung.
- (2015b). „Inklusion Und Exklusion Im Politischen Feld: Einsichten Und Einblicke Aus Der Perspektive Bourdieus“. In: *Journal für politische Bildung* 1.

- Bremer, Helmut & Trumann, Jana (2017). „Politische Erwachsenenbildung in politischen Zeiten“. In: *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*. Hrsg. von Dieter Münk & Marcel Walter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 81–99. DOI: 10.1007/978-3-658-14355-8\_5. URL: [http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-14355-8\\_5](http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-14355-8_5) (besucht am 18.01.2023).
- Brödel, Rainer (2002). „Relationierungen zur Kompetenzdebatte“. In: *REPORT - Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung* 49, S. 26–38.
- Buck, Sebastian (2012). „Liquid Democracy – eine Realisierung deliberativer Hoffnungen? Zum Selbstverständnis der Piratenpartei“. In: *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 43.3, S. 626–635.
- Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Grotlüschen, Anke; Hartig, Johannes; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2020). „Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 353–367.
- Buddeberg, Klaus & Grotlüschen, Anke (2020). „Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 197–225.
- Bündnis für die Nationale Dekade (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. URL: [https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01\\_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung\\_final.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (besucht am 10.07.2023).
- Byrne, Barbara M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/WINDOWS*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Calmbach, Marc & Borgstedt, Silke (2012). „„Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen“. In: *„Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen*. Hrsg. von Wiebke Kohl & Anne Seibring. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–80.
- Collins, James & Blot, Richard K. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 22. New York: Cambridge University Press.

## 6. Literatur

- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012). *Politikkompetenz: Ein Modell*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-00785-0.
- Dörner, Olaf; Iller, Carola; Schüßler, Ingeborg; von Felden, Heide & Lerch, Sebastian, Hrsg. (2020). *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.2307/j.ctvrs8zvg.
- Dutz, Gregor (2020). „Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen“. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43.3, S. 395–411. DOI: 10.1007/s40955-020-00172-1.
- Dutz, Gregor & Bilger, Frauke (2020). „Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 323–351.
- Dutz, Gregor & Bremer, Helmut (2023). „Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation“. In: *Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Hrsg. von Anke Grotlüschen; Klaus Buddeberg & Heike Solga. Edition ZfE 14. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 241–266. DOI: 10.1007/978-3-658-38873-7\_10.
- Dutz, Gregor & Grotlüschen, Anke (2020). „Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 287–322.
- Dutz, Gregor & Hartig, Johannes (2020). „Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 65–77.
- Dutz, Gregor & Heilmann, Lisanne (2020). „Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L“. In: *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Hrsg. von Olaf Dörner; Carola Iller; Ingeborg Schüßler; Heide von Felden & Sebastian Lerch. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 193–205. DOI: 10.2307/j.ctvrs8zvg.18.



- Euringer, Caroline (2016a). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- (2016b). „Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen“. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39.2, S. 241–254. DOI: 10.1007/s40955-016-0066-9.
- Faulstich, Peter (2002). „Verteidigung von ‚Bildung‘ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern“. In: *REPORT - Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung* 49, S. 15–25.
- Gabriel, Oscar W. (2022). *Politische Partizipation: Eine Einführung in Theorie und Empirie*. Elemente der Politik. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-34257-9.
- Gabriel, Oscar W. & Völkl, Kerstin (2005). „Politische und Soziale Partizipation“. In: *Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. von Oscar W. Gabriel & Everhard Holtmann. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank Michael (2002). „Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre“. In: *REPORT - Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung* 49, S. 69–79.
- Goldhammer, Frank & Hartig, Johannes (2012). „Interpretation von Testresultaten und Testeichung“. In: *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Hrsg. von Helfried Moosbrugger & Augustin Kelava. Springer-Verlag, S. 173–201. DOI: 10.1007/978-3-642-20072-4\_8.
- Goody, Jack (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Themes in the Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Studies in Literacy, Family, Culture and the State. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotlüschen, Anke (2016). „Politische Grundbildung: Theoretische und empirische Annäherungen“. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39.2, S. 183–203.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline & Heinemann, Alisha M. B. (2015). „Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen“. In: *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Diana Zimmer. Alphabetisierung und Grundbildung 11. Münster: Waxmann, S. 15–25.

## 6. Literatur

- Grotlüschen, Anke & Buddeberg, Klaus, Hrsg. (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2020). „Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 13–64.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus & Solga, Heike, Hrsg. (2023). *Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Edition ZfE 14. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grotlüschen, Anke & Heilmann, Lisanne (2021). „Editorial“. In: *Between PIAAC and the New Literacy Studies*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Lisanne Heilmann. Alphabetisierung und Grundbildung 14. Münster: Waxmann, S. 7–13.
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M. B. & Nienkemper, Barbara (2009). „Die unterschätzte Macht legitimer Literalität“. In: *REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32, S. 55–67. DOI: 10.3278/REP0904W055.
- Grotlüschen, Anke; Kretschmann, Rudolf; Quante-Brandt, Eva & Wolf, Karsten D., Hrsg. (2011). *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Alphabetisierung und Grundbildung 6. Münster: Waxmann. 239 S.
- Grotlüschen, Anke; Mallows, David; Reder, Stephen & Sabatini, John (2016). *Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy*. OECD Education Working Papers, 131. Paris: OECD Publishing.
- Grotlüschen, Anke & Riekman, Wibke, Hrsg. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie*. Alphabetisierung und Grundbildung 10. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1971). „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“. In: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Hrsg. von Jürgen Habermas & Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101–141.
- Halverson, John (1992). „Goody and the Implosion of the Literacy Thesis“. In: *Man* 27.2, S. 301. DOI: 10.2307/2804055. JSTOR: 2804055. URL: <https://www.jstor.org/stable/2804055?origin=crossref> (besucht am 29.06.2021).
- Hartig, Johannes & Frey, Andreas (2013). „Sind Modelle der Item-Response-Theorie (IRT) das „Mittel der Wahl“ für die Modellierung von Kompetenzen?“ In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.S1, S. 47–51. DOI: 10.1007/s11618-

- 013-0386-0. URL: <http://link.springer.com/10.1007/s11618-013-0386-0> (besucht am 08.06.2021).
- Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2006). „Kompetenz und Kompetenzdiagnostik“. In: *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Hrsg. von Karl Schweizer. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 127–143.
- Hippel, Aiga von; Kulmus, Claudia & Stimm, Maria (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. 138 S.
- Hufer, Klaus-Peter (2013). „Politische Bildung aus dem Geist der Aufklärung: Ein Grundverständnis und seine Herleitung“. In: *Wissen und Können: Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*. Hrsg. von Klaus-Peter Hufer; Theo W. Länge; Barbara Menke; Bernd Overwien & Laura Schudoma. Politik und Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 23–34.
- (2016). *Politische Erwachsenenbildung: Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. Bielefeld: wbv. 139 S.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bd. 1. Bildungsforschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes (2007). „Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8*, S. 11–29.
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006). „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52.6, S. 876–903. DOI: 10.25656/01:4493.
- Kline, Rex B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Korfkamp, Jens (2016). „Politische Grundbildung“. In: *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Hrsg. von Cordula Löffler & Jens Korfkamp. Münster: Waxmann, S. 457–466.
- Lonsdale, Michele & McCurry, Doug (2004). *Literacy in the New Millennium*. Adelaide: NCVER.
- Mania, Ewelina (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“*. Bielefeld: wbv Media. DOI: 10.3278/14/1139w.

## 6. Literatur

- Mania, Ewelina & Tröster, Monika (2015). *Finanzielle Grundbildung: Programme und Angebote planen*. Bd. 21. Perspektive Praxis. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/43/0049w.
- (2018). „Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen“. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 33. DOI: 10.25656/01:15405.
- Merkel, Wolfgang & Petring, Alexander (2012). „Politische Partizipation und demokratische Inklusion“. In: *Demokratie in Deutschland*. Hrsg. von Tobias Mörschel & Christian Krell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–119. DOI: 10.1007/978-3-531-94305-3\_6. URL: [http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94305-3\\_6](http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-94305-3_6) (besucht am 18.01.2023).
- Miller, George A. (1975). „Some Comments on Competence and Performance“. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 263.1, S. 201–204. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1975.tb41583.x.
- Moosbrugger, Helfried (2012). „Item-Response-Theory (IRT)“. In: *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Hrsg. von Helfried Moosbrugger & Augustin Kelava. Springer-Verlag, S. 227–252. DOI: 10.1007/978-3-642-20072-4\_10.
- Müller, Hans-Peter (2016). *Pierre Bourdieu: Eine systematische Einführung*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (2011). *Der Politische Mensch: Demokratie Als Lebensform*. 2. Auflage. Göttingen: Steidl.
- (2016). „Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung“. In: *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Hrsg. von Klaus-Peter Hufer & Dirk Lange. Politik und Bildung Band 74. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 10–20.
- Niedermayer, Oskar (2005). *Bürger und Politik: Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 270 S.
- Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane & Siebert, Horst (2002). „Editorial“. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49, S. 5.
- OECD (2021). *Continuing Education and Training in Germany*. Getting Skills Right. OECD. DOI: 10.1787/1f552468-en.
- Pape, Natalie (2011). „Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en“. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 3, S. 15–23. DOI: 10.3278/REP1103W015. URL: <https://doi.org/10.3278/REP1103W015>.

- Rammstedt, Beatrice (2013). „PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick“. In: *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Hrsg. von Beatrice Rammstedt. Münster: Waxmann, S. 11–20.
- Reder, Stephen; Gauly, Britta & Lechner, Clemens (Juni 2020). „Practice Makes Perfect: Practice Engagement Theory and the Development of Adult Literacy and Numeracy Proficiency“. In: *International Review of Education* 66.2-3, S. 267–288. DOI: 10.1007/s11159-020-09830-5. URL: <https://link.springer.com/10.1007/s11159-020-09830-5> (besucht am 13.11.2023).
- Remmele, Bernd & Popescu-Willigmann, Silvester (2019). „Grundbildung mit Geflüchteten“. In: *„Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung: Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung*. Perspektive Praxis. Bielefeld: wbv Media, S. 105–111.
- Revelle, William (2023). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Evanston: Northwestern University. URL: <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>.
- Riekman, Wibke (2015). „Wo lernt man eigentlich Demokratie? Die Bedeutung von Jugendverbänden für eine funktionierende Demokratie“. In: *TUP - Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 3, S. 204–211.
- Riekman, Wibke & Grotlüschen, Anke (2011). „Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe“. In: *Die Bildung der Erwachsenen: Perspektiven und Utopien*. Hrsg. von Svenja Möller; Christine Zeuner & Anke Grotlüschen. Weinheim: Juventa, S. 62–71.
- Robitzsch, Alexander; Kiefer, Thomas & Wu, Margaret (2022). *TAM: Test Analysis Modules*. URL: <https://cran.r-project.org/web/packages/TAM/index.html>.
- Rose, Amy D.; Smith, Thomas J.; Roos-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, DC.
- Rosseel, Yves (2012). „Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling“. In: *Journal of Statistical Software* 48.2. DOI: 10.18637/jss.v048.i02. URL: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.

## 6. Literatur

- Roßteutscher, Sigrid (2009). „Soziale Partizipation und Soziales Kapital“. In: *Politische Soziologie: Ein Studienbuch*. Hrsg. von Viktoria Kaina & Andrea Römmele. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rost, Jürgen (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Schäfer, Armin; Vehrkamp, Robert & Gagné, Jérémie Felix (2013). *Prekäre Wahlen: Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Prekaere\\_Wahlen.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Prekaere_Wahlen.pdf) (besucht am 16.01.2023).
- Schmitt, Manfred (2022). „Disposition“. In: *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hrsg. von Markus Antonius Wirtz. Bern: Hogrefe. URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/disposition> (besucht am 26.10.2022).
- Searle, John Rogers (1974). „Chomskys Revolution in der Linguistik“. In: *Linguistik und Philosophie*. Hrsg. von Günther Grewendorf & Georg Meggle. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag, S. 404–438.
- Siebert, Horst (2015). *Erwachsene - lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Non-formale politische Bildung 5. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Stark, Toralf (2019). *Demokratische Bürgerbeteiligung außerhalb des Wahllokals: Umbrüche in der politischen Partizipation seit den 1970er-Jahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Street, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1988). „Literacy Practices and Literacy Myths“. In: *The Written World*. Hrsg. von Roger Säljö. Berlin: Springer, S. 59–72. DOI: 10.1007/978-3-642-72877-8\_4.
- (2003). „What’s “new” in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice“. In: *Current Issues in Comparative Education* 5.2.
- Theocharis, Yannis & van Deth, Jan W. (2018). „The Continuous Expansion of Citizen Participation: A New Taxonomy“. In: *European Political Science Review* 10.1, S. 139–163. DOI: 10.1017/S1755773916000230.
- Tröster, Monika (2000). „Grundbildung: Begriffe, Fakten, Orientierungen“. In: *Spannungsfeld Grundbildung*. Hrsg. von Monika Tröster. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 12–27.

- (2023). „Alphabetisierung – Grundbildung“. In: *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. Hrsg. von Rolf Arnold; Ekkehard Nuissl & Josef Schrader. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tröster, Monika & Mania, Ewelina (2015). *Zugänge Zur Alphabetisierungs- Und Grundbildungsarbeit: Einordnung Der Alphabetisierung in Das Themenfeld Grundbildung*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- Van Deth, Jan W. (2009). „Politische Partizipation“. In: *Politische Soziologie*. Hrsg. von Viktoria Kaina & Andrea Römmele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–161. DOI: 10.1007/978-3-531-91422-0\_6.
- (2013). „Sind Partizipierende die besseren Demokraten?“ In: *Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie*. Hrsg. von Silke I. Keil & S. Isabell Thaidigsmann. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 35–52. DOI: 10.1007/978-3-658-00875-8\_4.
- Verba, Sidney; Schlozman, Kay Lehman & Brady, Henry E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vonken, Matthias (2020). „Wem nützt die Kompetenzorientierung?“ In: *weiter bilden 2*, S. 24–26.
- Weinert, Franz E. (1999). *Concepts of Competence*. Paris: OECD.
- (2001a). „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“. In: *Defining and Selecting Key Competencies*. Hrsg. von Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- (2001b). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine Umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von Franz E. Weinert. Weinheim: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Widmaier, Benedikt (2023). „Was Ist Politische Jugend- Und Erwachsenenbildung?“ In: *Journal für politische Bildung 2*, S. 24–25.
- Wolff, Hans-Georg & Bacher, Johann (2010). „Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse“. In: *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Hrsg. von Christof Wolf & Henning Best. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–365. DOI: 10.1007/978-3-531-92038-2\_15.
- Woyke, Wichard (2021). „Politische Partizipation“. In: *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Hrsg. von Uwe Andersen; Jörg Bogumil; Stefan Marschall & Wichard Woyke. 8., überarbeitete und erweiterte

## 6. Literatur

- Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 749–754. DOI: 10.1007/978-3-658-23666-3.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen & Klieme, Eckhard (2013). „Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich“. In: *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann, S. 31–76.
- Zeuner, Christine (2007). „Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung“. In: 10.3, S. 39–48.
- (2009). „Zur Bedeutung gesellschaftlicher Kompetenzen im Sinne eines kritischen bildungstheoretischen Ansatzes“. In: *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Hrsg. von Axel Bolder & Rolf Dobischat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260–281.
  - (2013). „Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung: Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen““. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 20.
  - (2016). „Theoretische Ansätze der politischen Erwachsenenbildung“. In: *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Hrsg. von Klaus-Peter Hufer & Dirk Lange. Politik und Bildung Band 74. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 62–73.
  - (2017). „Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung?“ In: *Politische Grundbildung: Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen*. Hrsg. von Barbara Menke & Wibke Riekmann. Non-formale politische Bildung Band 12. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 34–55.



# A. Liste der Veröffentlichungen

- Buddeberg, Klaus & Dutz, Gregor (2020). „Critical Digital Competences as a Prerequisite to Navigate through Global Flows of Information: Findings from a Large-Scale Survey in Germany“. In: *Proceedings of the Adult Education in Global Times Conference/Actes de La Éducation Des Adults Dans Les Temps Globaux Conférence*. Adult Education in Global Times (AEGT), Vancouver. Hrsg. von John P Egan. Ottawa: Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), S. 82–90. URL: [https://edst-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2020/06/aegt\\_proceedings\\_upload.pdf](https://edst-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2020/06/aegt_proceedings_upload.pdf) (besucht am 29.09.2022).
- Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor & Grotlüschen, Anke (2022a). „Arbeitsorientierte Grundbildung: Zielgruppen breiter gedacht“. In: *Neu denken! Warum es sich lohnt, Zielgruppen in der arbeitsorientierten Grundbildung breiter zu denken*. Hrsg. von Michael Nanz & Henning Kruse. Berlin: Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V., S. 9–18.
- (2022b). „Bildungserfahrungen gering literalisierter Erwachsener“. In: *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* 101, S. 49–53.
- Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Grotlüschen, Anke; Hartig, Johannes; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2020). „Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 353–367.
- Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2021). „Der kritische Umgang mit Informationen und Daten als Bildungsbedarf unter den Vorzeichen von Datenkapitalismus“. In: *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung*. Hrsg. von Christian Bernhard-Skala; Ricarda Boltzen-Bühler; Julia Koller; Matthias Rohs & Johannes Wahl. Bielefeld: wbv, S. 55–69. DOI: 10.3278/6004789w.
- Buddeberg, Klaus; Skowranek, Kristin; Dutz, Gregor & Grotlüschen, Anke (10. Juli 2023). „Data from LEO 2018 - Living with Low Literacy“. In: *Journal of Open Psychology Data* 11.1, S. 1–10. DOI: 10.5334/jopd.91.

## A. Liste der Veröffentlichungen

- Dutz, Gregor (2020). „Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen“. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43.3, S. 395–411. DOI: 10.1007/s40955-020-00172-1.
- Dutz, Gregor & Bilger, Frauke (2020). „Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 323–351.
- Dutz, Gregor & Bremer, Helmut (2023). „Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation“. In: *Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Hrsg. von Anke Grotlüschen; Klaus Buddeberg & Heike Solga. Edition ZfE 14. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 241–266. DOI: 10.1007/978-3-658-38873-7\_10.
- Dutz, Gregor; Buddeberg, Klaus; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher & Grotlüschen, Anke (2019). „LEO 2018: Geringe Literalität und politische Praktiken“. In: *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* 96, S. 29–34.
- Dutz, Gregor & Grotlüschen, Anke (2020). „Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 287–322.
- Dutz, Gregor & Hartig, Johannes (2020). „Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 65–77.
- Dutz, Gregor & Heilmann, Lisanne (2020). „Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L“. In: *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Hrsg. von Olaf Dörner; Carola Iller; Ingeborg Schüßler; Heide von Felden & Sebastian Lerch. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 193–205. DOI: 10.2307/j.ctvrs8zvg.18.
- Dutz, Gregor & Heinrichs, Helen S. (2018). „Rezension: Menke, Barbara/Riekmann, Wibke (Hg.) (2017): Politische Grundbildung, Inhalte - Zielgruppen - Herausforderungen. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 159 Seiten“. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, S. 97–99.

- Dutz, Gregor & Kleinert, Corinna (2023). „Welche Rolle spielt Literalität für den Bildungserwerb? Analysen zur Beteiligung an non-formaler Weiterbildung“. In: *Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Hrsg. von Anke Grotluschen; Klaus Buddeberg & Heike Solga. Edition ZfE 14. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 267–299. DOI: 10.1007/978-3-658-38873-7\_11.
- Grotluschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor & Heilmann, Lisanne (2022). „„Ansonsten alles okay“ – ein Blick in die Lebenswelt mithilfe der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität“. In: *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Hrsg. von Ulrike Johannsen; Birgit Peuker; Svenja Langemack & Andrea Bieberstein. Bielefeld: wbv, S. 53–65.
- Grotluschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher (2019a). *LEO 2018 - Living with Low Literacy: Press Brochure*. Hamburg. URL: [https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/07/LEO\\_2018\\_Living\\_with\\_Low\\_Literacy.pdf](https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/07/LEO_2018_Living_with_Low_Literacy.pdf) (besucht am 14.11.2023).
- (2019b). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre*. Hamburg. URL: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf> (besucht am 14.11.2023).
- (2019c). „Practices and Competencies - Evidence from an Adult Literacy Survey in Germany“. In: *Internationales Jahrbuch Der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education*. Hrsg. von Michael Schemmann. Bielefeld: wbv, S. 17–34.
- (2020a). „Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität“. In: *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Hrsg. von Anke Grotluschen & Klaus Buddeberg. Bielefeld: wbv, S. 13–64.
- (2020b). „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. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9147.
- (2021a). „LEO 2018 - Living with Low Literacy“. In: *Between PIAAC and the New Literacy Studies: What Adult Education Can Learn from Large-Scale Assessments without Adopting the Neo-Liberal Paradigm*. Hrsg. von Anke Grot-

## A. Liste der Veröffentlichungen

- lüschen & Lisanne Heilmann. Alphabetisierung Und Grundbildung 14. Münster: Waxmann, S. 213–244.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne M. & Stammer, Christopher (2021b). *LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität (Scientific Use File): ZA6265 Datenfile Version 1.0.0*. Version 1.0.0. GESIS Data Archive. DOI: 10.4232/1.13770. URL: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/sdesc2.asp?no=6265&db=e&doi=10.4232/1.13770> (besucht am 13.07.2021).
- Grotlüschen, Anke; Chachashvili-Bolotin, Svetlana; Heilmann, Lisanne & Dutz, Gregor (2020c). „Beyond Literacy and Language Provision: Socio-political Participation of Migrants and Large Language Minorities in Five Countries from PIAAC R1/R2“. In: *Journal of Adult and Continuing Education* 49.3. DOI: 10.1177/1477971419898491.
- (2021c). „Beyond Literacy and Language Provision: Socio-political Participation of Migrants and Large Language Minorities in Five Countries from PIAAC R1/R2“. In: *Between PIAAC and the New Literacy Studies: What Adult Education Can Learn from Large-Scale Assessments without Adopting the Neo-Liberal Paradigm*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Lisanne Heilmann. Alphabetisierung Und Grundbildung 14. Münster: Waxmann, S. 131–152.
- (2021d). „People like Me Don’t Have Any Say Here? Feelings of Socio-Political Participation of Recently Arrived Migrants in Austria, Canada, Germany, Israel and the USA“. In: *Between PIAAC and the New Literacy Studies: What Adult Education Can Learn from Large-Scale Assessments without Adopting the Neo-Liberal Paradigm*. Hrsg. von Anke Grotlüschen & Lisanne Heilmann. Alphabetisierung Und Grundbildung 14. Münster: Waxmann, S. 113–130.
- Grotlüschen, Anke & Dutz, Gregor (2023). „Emoticons, Abkürzungen, Inflektive? Legitime und eigensinnige Praktiken beim Schreiben von Kurznachrichten“. In: *Interdisziplinäre Analysen zur LEO Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter*. Hrsg. von Anke Grotlüschen; Klaus Buddeberg & Heike Solga. Edition ZfE 14. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11–35. DOI: 10.1007/978-3-658-38873-7\_2.
- Liu, Huacong; Fernandez, Frank & Dutz, Gregor (2022). „Educational Attainment, Use of Numeracy at Work, and Gender Wage Gaps: Evidence from 12 Middle-Income Countries“. In: *International Journal of Educational Development* 92, S. 102625. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2022.102625. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102625>.

[//linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S073805932200075X](https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S073805932200075X) (besucht am 16.01.2023).

Wienberg, Jana; Dutz, Gregor & Grotlüschen, Anke (2021). „Language Learning of Migrants: Empirical Evidence from the German Integration Course System with a Focus on Literacy Courses“. In: *Language Learning of Adult Migrants in Europe: Theoretical, Empirical, and Pedagogical Issues*. Hrsg. von Glenn S. Levine & David Mallows. Bd. 53. Educational Linguistics. Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-79237-4\_5.



## B. Zusammenfassung

Die Möglichkeit zur politischen Partizipation aller Bürger\*innen ist ein elementarer Bestandteil von Demokratie. Jedoch ist politische Partizipation sozial ungleich verteilt, selbst wenn die Möglichkeit der Beteiligung formal allen offen steht. Mit Blick auf die soziale Selektivität politischer Partizipation rücken gering literalisierte Erwachsene in den Fokus, da sie ähnliche Charakteristiken aufweisen wie jene Personen, die eher selten politisch partizipieren: Sie sind häufiger erwerbslos, haben eine niedrigere formale Bildung und arbeiten häufiger in Berufen mit niedrigen Gehältern. Zudem erfordert politische Partizipation oft die Beherrschung der Schriftsprache, etwa um schriftliche Informationen zu konsumieren oder Texte im Rahmen eines politischen Engagements zu verfassen. Die Ergebnisse der Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (LEO 2018) bestätigen, dass gering literalisierte Erwachsene bestimmte politikbezogene Praktiken seltener ausüben. Die Studie zeichnet aber ein differenziertes Bild, welches ein generelles politisches Nichtinteresse nicht bestätigen kann. Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich bei den Selbsteinschätzungen zu den politikbezogenen Grundkompetenzen, welche von den gering literalisierten Erwachsenen als niedriger eingeschätzt werden.

In dieser kumulativen Dissertation wird die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen mit Blick auf politische Grundbildung, politische Partizipation und politikbezogene Grundkompetenzen betrachtet. Ziel ist es dabei, den Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Teilhabe genauer zu untersuchen und aus den Ergebnissen Schlüsse für die politische Erwachsenenbildung zu ziehen. Zu diesem Zweck wurden in den drei hier gesammelten Artikeln Daten aus den Studien PIAAC(-L) und LEO 2018 in multivariaten Regressionsmodellen untersucht. Insgesamt können die hier vorgestellten Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse die bisher deskriptiv vorliegenden Zusammenhänge zwischen geringer Literalität, politischer Partizipation und politikbezogenen Grundkompetenzen bestätigen. Dies gilt zumindest für die Arbeiten auf Grundlage von LEO 2018, während auf Grund-

## *B. Zusammenfassung*

lage von PIAAC-L sich nur wenige statistisch signifikante Zusammenhänge zeigen lassen. Gründe hierfür könnten in der unterschiedlichen Operationalisierung von Literalität in den beiden Studien liegen: In PIAAC-L wird die Lesekompetenz erfasst, in LEO 2018 die Lese- und Schreibkompetenz. Zudem unterscheiden sich die als erklärende Variablen genutzten Literalitätsvariablen in den beiden Aufsätzen.

Es ist festzuhalten, dass die Ergebnisse zur Stärkung der politikbezogenen Kompetenzen genutzt werden können, um so politische Partizipation zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte die Schriftbezogenheit der politischen Bildung reflektiert werden. Politische Bildung sollte sich dabei zum Ziel setzen, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu eröffnen, die eigenen Interessen zu klären und diese auch artikulieren zu können.



## C. Abstract

The ability of all citizens to participate in politics is an elementary part of democracy. However, political participation is socially unevenly distributed, even if the opportunity to participate is formally open to all. With regard to the social selectivity of political participation, the focus is on adults with a low level of literacy, as they have similar characteristics to other groups who tend to rarely participate in politics: They are more often unemployed, have a lower level of formal education and are more likely to work in occupations with low salaries. In addition, political participation often requires a command of written language, for example to consume written information or to write texts as part of political engagement. The results of the study *LEO 2018 – Living with low literacy* (LEO 2018) confirm that adults with low literacy are less likely to engage in certain political practices. However, the study paints a differentiated picture that cannot confirm a general lack of interest in politics. There are clear differences between the two groups in the self-assessments of basic political skills, which are rated lower by the less literate adults.

In this cumulative dissertation, the focus is on low-literate adults with regard to basic political education, political participation and basic political competencies. The aim is to examine the relationship between literacy and political participation in more detail and to draw conclusions for adult civic education based on the results. To this end, data from the PIAAC(-L) and LEO 2018 studies were analysed in multivariate regression models in the three articles presented here. Overall, the results of the multivariate regression analysis shown here confirm the previously available correlations between low literacy, political participation and basic political skills. This applies at least to the analyses based on LEO 2018, while only a few statistically significant correlations can be shown on the basis of PIAAC-L. The reasons for this could lie in the different operationalisation of literacy in the two studies: PIAAC-L measures reading skills, while LEO 2018 measures reading and writing skills. In addition, the literacy variables used as explanatory variables differ

### *C. Abstract*

in the two essays.

It should be emphasised that the results can be used to strengthen political skills in order to enable political participation. At the same time, the written nature of civic education should be reflected upon. Civic education should aim to give participants the opportunity to clarify and articulate their own interests.

## **D. Eidesstattliche Versicherung**

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Dissertation eigenständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der digital eingereichten Fassung.

Hamburg, den 16. November 2023

Gregor Dutz