

# **Erwachsene mit geringer Lese- und Schreibkompetenz und ihr unterstützendes Umfeld**

## **Publikationsbasierte Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)  
im Fach Erziehungswissenschaft  
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft  
der Universität Hamburg

vorgelegt von  
Klaus Rudolf Buddeberg aus Schwelm  
Hamburg, Oktober 2016

Erstgutachterin:

***Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg***

Zweitgutachterin:

***Jun.-Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, Universität Hamburg***

Mündliche Gutachterin:

***Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg***

Datum der Disputation: 15. Februar 2017

# Inhalt

1	Einleitung	2
2	Der Aufbau der Arbeit	6
2.1	Beiträge aus dem Kontext der Leo.-Studie	6
2.2	Beiträge aus dem Kontext der Umfeldstudie	8
3	Einbettung in die Forschungslandschaft	11
3.1	Large-Scale-Assessments	11
3.2	New Literacy Studies	13
3.3	Teilhabe	15
3.4	Weiterbildungsteilnahme und Gründe der Nicht-Teilnahme	21
3.5	Umfeld von gering literalisierten Erwachsenen	21
4	Studiendesigns	25
4.1	Studiendesign Leo. – Level-One Studie	25
4.2	Studiendesign Umfeldstudie	25
5	Erster publizierter Beitrag ( <i>Buddeberg/Grotlüschen 2013</i> )	27
6	Zweiter publizierter Beitrag ( <i>Buddeberg/Grotlüschen/Riekmann 2012</i> )	42
7	Dritter publizierter Beitrag ( <i>Buddeberg 2012</i> )	48
8	Vierter publizierter Beitrag ( <i>Buddeberg 2016</i> )	73
9	Fünfter publizierter Beitrag ( <i>Buddeberg 2015</i> )	94
10	Sechster publizierter Beitrag ( <i>Buddeberg/Riekmann 2016</i> )	110
11	Resümee	123
12	Literaturverzeichnis	126
13	Zusammenfassung	144
14	Summary	149
15	Einzelbeiträge dieser publikationsbasierten Dissertation	153

# 1 Einleitung

Das Forschungsgebiet „Alphabetisierung“ betrifft auf den ersten Blick möglicherweise nur einen kleinen Bereich der Erwachsenenbildung. Wie aber das „Memorandum zur Alphabetisierungs- und Literalitätsforschung“ aus dem Jahr 2010 feststellt, handelt es sich „bei genauerem Hinsehen (...) um ein Problem der allgemeinen und der beruflichen Bildung, das von erheblicher Reichweite ist. Es tangiert das lebenslange Lernen und schließlich die Frage nach den kulturellen, sozialpolitischen und ökonomischen Teilhabemöglichkeiten der Menschen.“ (Forschungsnetzwerk im Alfabund 2010, S. 2). Und in der Tat erlebt Forschung zur Literalität von Erwachsenen seit einigen Jahren eine deutliche Konjunktur. Seit dem ersten Förderschwerpunkt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 - 2012) hat die (fach-)öffentliche Aufmerksamkeit gegenüber dem Thema deutlich zugenommen. Am Ende dieser Förderperiode wurden die Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie veröffentlicht. Die Ergebnisse dieser Studie und deren Interpretation stehen im Zentrum des ersten Hauptteils dieser Arbeit. Demzufolge lesen und schreiben 14,5 Prozent der Erwachsenen in Deutschland auf einem sehr eingeschränkten Niveau (Grotlüschen et al. 2012a, S. 20). Die gängige Schlagzeile lautete: 7,5 Millionen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. In Zusammenhang mit einem weiteren Ergebnis der Studie, dass nämlich 57 Prozent der Betroffenen erwerbstätig sind (Grotlüschen 2012, S. 137) wurden im Rahmen einer zweiten Förderlinie mit dem Titel "Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" (2012 - 2015) weitere Projekte gefördert. Aktuell steht die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ in den Startlöchern.

Allerdings bedeuten die Aktivitäten des BMBF sicherlich den Beginn einer erhöhten Aufmerksamkeit auf ein gemeinhin wenig beachtetes Thema – allein ein Vergleich des PISA-Schocks (Schule) im Jahr 2000 mit dem weitaus geringeren Echo der Leo.-Studie (Erwachsene) verdeutlicht die unterschiedlich verteilte Aufmerksamkeit zwischen schulbezogener und erwachsenenbezogener Forschung – Forschung und Praxis im Feld von Alphabetisierung hingegen sind freilich weitaus älter (pointiert zusammengefasst von Egloff 2010a, S. 204–205) (zur Illustration: Abbildung 1). Die Gründung des Bundesverbandes Alphabetisierung im Jahr 1984 (zunächst als „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.“, 2006 zum Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. umbenannt) markiert auf

institutioneller Ebene den Beginn systematischer Auseinandersetzung mit der Literalität von Erwachsenen. Mitte der 1990er Jahre, also ein halbes Jahrzehnt vor der ersten PISA-Studie, machte der „*International Adult Literacy Survey*“ (IALS) als erste international vergleichende Assessment-Studie auf das Phänomen geringer Erwachsenenliterate aufmerksam (OECD und Statistics Canada 2000). Nach dem Millenniumwechsel folgten mit dem Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) (OECD 2005) eine weitere internationale Vergleichsstudie (ohne deutsche Teilnahme) sowie mit der englischen Skills for Life-Studie (Williams 2003) und der französischen IVQ-Erhebung (ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme 2005) zwei nationale Assessments, die mittlerweile bereits jeweils ein weiteres Mal durchgeführt wurden (Department for Business 2011; ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme 2012). Insofern war Deutschland mit der Durchführung der ersten Leo.-Studie relativ spät im Vergleich mit den europäischen Nachbarn und mit der international vergleichenden Forschung.

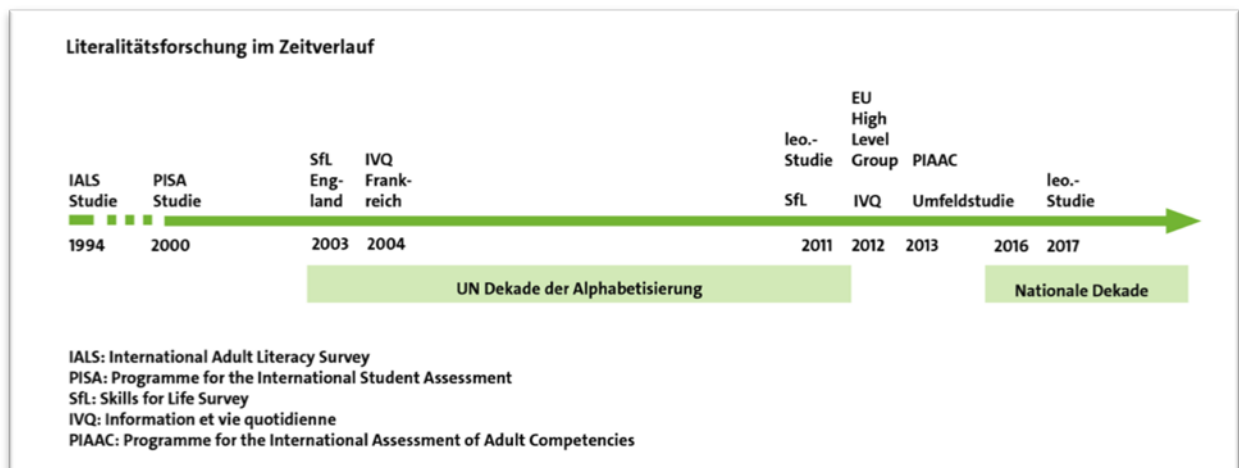


Abbildung 1: ausgewählte Studien der Literalitätsforschung im Zeitverlauf

Die hier hervorgehobenen großen Studien sind sämtlich Large Scale Assessment-Studien. Als jüngste derartige Studie veröffentlichte das „*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*“ (PIAAC) im Jahr 2013 erste Ergebnisse (Rammstedt 2013), die seitdem stark rezipiert wurden. Diesen Adressatenstudien lassen sich komplementär weitere quantitative Studien aus dem Bereich der Teilnehmendenforschung gegenüberstellen, etwa die AlphaPanel-Studie (Rosenblatt und Bilger 2011) oder die englische Learner Study (Rhys Warner und Vorhaus 2008). Der systematische Vergleich dieser beiden Forschungsstränge ermöglicht dabei die Rekonstruktion der Entstehung und Festigung von Stereotypen (Grotluschen et al. 2015b, S. 112–117).

Diesen großen Datenlieferanten stehen eine Vielzahl neuerer und älterer qualitativer Studien oder theoretischer Arbeiten zur Seite, die sich mit Fragen der Biographie von Lernenden (z.B. Egloff 1997), Fragen des Outings (Nienkemper und Bonna 2010), den Gründen der Teilnahme oder Nichtteilnahme an Grundbildungsangeboten für Erwachsene (Beder 1990; Bremer 2007; Bilger 2012) oder Aspekten der Akzeptanz von Diagnostik (Nienkemper 2015) befassen. Sehr umfangreiche Forschung in qualitativen Studien ergab sich im Kontext der Alfabund-Aktivitäten<sup>1</sup> (Projektträger im DLR 2011a, 2011b, 2012). Im Jahr 2016 wurde die Umfeldstudie abgeschlossen, die im zweiten thematischen Hauptteil dieser Arbeit diskutiert wird. Diese Studien brachten differenzierte und reichhaltige Ergebnisse zutage. Jedoch blieb das Wissen über gering literalisierte Erwachsene begrenzt und zwar aus einem forschungspraktischen Grund: Es gibt relativ viel Wissen über gering literalisierte Erwachsene, die sich zum Besuch eines Lese- und Schreibkurses entschieden haben, und somit nicht nur für die Bildungsanbieter, sondern auch für die Forschung adressierbar sind. Diese Erkenntnis ist keinesfalls neu. Heinz Giese formulierte bereits in den 1980er Jahren:

*„In diesem Zusammenhang gilt, daß vieles von und über Analphabeten bekannte sich bezieht auf Erfahrungen mit denen, die bislang in Kursen geschult werden, die also alle Hindernisse auf dem Weg dahin relativ aktiv überwunden haben: in diesem Sinne können wir von einer ‚Analphabetenaristokratie‘ sprechen.“ (Giese 1983, S. 38)*

Wenig Wissen gibt es bezogen auf diejenigen gering literalisierten Erwachsenen, die keine Kurse besuchen (vgl. Zeuner und Pabst 2011b, S. 50), sondern ihren Alltag auf anderem Wege bestreiten, etwa durch die Unterstützung aus ihrem Umfeld (Familie, Beruf, Freundeskreise). Aus dieser Ausgangslage heraus resultiert die Gefahr, dass bestehende stark defizitorientierte Stereotype über gering literalisierte Erwachsene – im Duktus der ersten Leo.-Studie: funktionale Analphabetinnen und Analphabeten – durch die Ergebnisse der Assessment-Studien in ihrer Bedeutung verstärkt werden („Es sind 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland, auf die die Stereotype vermeintlich zutreffen“), durch die fehlenden Informationen über das Zurechtkommen mit geringer Literalität („Living with Low Literacy“)<sup>2</sup> jedoch nur in Ansätzen überprüft bzw. relativiert werden können.

---

<sup>1</sup> „Alfabund“ bezeichnet die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten und koordinierten Aktivitäten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.

<sup>2</sup> Die Formulierung wurde von Anke Grotluschen im Rahmen des Summer Institute des kanadischen Centre for Literacy im Jahr 2014 im Zusammenhang mit der Diskussion um Stereotype verwendet.

Hier werden zwei Pole sichtbar, zwischen denen die hier vorgelegte publikationsbasierte Dissertation angesiedelt ist. Der eine Pol ist die große Menge an sehr detaillierten quantitativen Ergebnissen der Assessment-Studien. PIAAC, LEO und andere Studien vermögen sehr viele neue und sehr relevante Informationen zu liefern und das auf bevölkerungsrepräsentativer Basis. Sie erklären somit viel, lassen aber eine Reihe von Leerstellen offen. Diese Leerstellen gilt es zu füllen, um ein umfassenderes und valideres Bild von der sozial praktizierten Literalität gering literalisierter Erwachsener zeichnen zu können.

Ein zentraler Begriff für die vorliegende Dissertation ist der Begriff der Teilhabe. Gängige Definitionen von Literacy bzw. Illiteracy oder für den deutschen Sprachraum auch funktionalem Analphabetismus heben auf den Begriff der Teilhabe ab. Funktionaler Analphabetismus, so schwingt in den Begriffsbestimmungen mit, verhindert oder erschwert die gesellschaftliche Teilhabe. Die Nicht-Teilnahme an spezifischen Bildungsangeboten wiederum führt in der Konsequenz zu einer Zementierung dieser Situation.

So folgern etwa Andreas Meese und Sabine Schwarz aus der Diskrepanz zwischen den seinerzeit vermuteten 4 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten und den lediglich 20.000 jährlichen Kursbelegungen:

*„Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass viele Betroffene den Schritt zur Bildungsteilnahme nicht vollziehen und aus diesem Grund die Gefahr der Exklusion aus den unterschiedlichen Feldern des alltäglichen Lebens, die in vielgestaltiger Form durch eine schriftsprachliche Kommunikationskultur geprägt sind, gegenwärtig ist.“ (Meese und Schwarz 2010, S. 218)*

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, zu überprüfen, ob geringe Literalität auf der einen Seite tatsächlich gleichsam zwingend geringe Teilhabechancen mit sich zieht.

## 2 Der Aufbau der Arbeit

Eine publikationsbasierte Dissertation fasst ausgewählte bereits publizierte Beiträge zu einem zusammenhängenden Werk zusammen. Daher ergibt sich die Gliederung der Arbeit weitgehend aus den vorliegenden Publikationen und ihrem inhaltlichen Zusammenhang. Es folgt daher nun eine entsprechende Wegbeschreibung durch die Dissertation.

### 2.1 Beiträge aus dem Kontext der Leo.-Studie

Die Dissertation fußt auf insgesamt sechs Beiträgen, die sich auf zwei Studien beziehen, an denen der Verfasser mitwirkte. Die eine Studie ist die bereits erwähnte Leo.-Studie. Sie wurde am Ende des ersten BMBF-Förderschwerpunkts durchgeführt<sup>3</sup> und verfolgte das vordringliche Ziel, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu bestimmen. Eine darüber hinausgehende differenzierte Analyse der Daten ermöglichte zudem, die Struktur der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten genauer zu beschreiben. Dieser differenzierte Blick ermöglicht es, erste Antworten auf die Frage zu geben, ob gängige defizitorientierte Stereotype tatsächlich auf die Gesamtheit der Betroffenen generalisierbar sind, oder ob sie sich doch eher auf die Gruppe der Kursteilnehmenden beschränken lassen. Dieser Aspekt steht im Zentrum des ersten Hauptteils der Dissertation.

**Der erste publizierte Beitrag** (Buddeberg und Grotlüschen 2013) mit dem Titel „Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion“<sup>4</sup> erschien in dem von Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer herausgegebenen Band: Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog aus dem Jahr 2013. Der Beitrag, der zusammen mit Anke Grotlüschen verfasst wurde, gibt einen Überblick über zentrale Ergebnisse der Studie und nimmt einen Vergleich der Struktur der Gruppe der Kursteilnehmenden mit der Gesamtgruppe der Adressatinnen und Adressaten vor. Der Beitrag greift ein Problem auf, das sich aus dem Benchmarking von Kompetenzen durch Large Scale Assessments ergeben kann:

---

<sup>3</sup> Projektleitung: Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Dr. Wibke Riekmann, wissenschaftliche Mitarbeit: Klaus Buddeberg.

<sup>4</sup> Vollständige bibliographische Information: Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Burtscher, R. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 135–144



Es werden Adressatengruppen definiert (in Deutschland 7,5 Millionen), bei denen – allgemein gesprochen – Veränderungsbedarf unterstellt wird. Dadurch wird die Gefährdung von Benachteiligung oder Exklusion auf eine große Menschengruppe projiziert, die für einen Teil der Subpopulation sicher zutreffen mag, nicht aber für alle oder nicht für alle gleichermaßen..

**Der zweite publizierte Beitrag** mit dem Titel „Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der Leo. – Level-One Studie“ erschien im Jahr 2012 in der Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*.<sup>5</sup> Der Beitrag, der zusammen mit Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann verfasst wurde, deutet das Ergebnis der Studie, dass 57 Prozent der Betroffenen erwerbstätig sind, weiter aus und relativiert damit die Aussage, Betroffene hätten sehr stark eingeschränkte Teilhabechancen (Buddeberg et al. 2012).

**Der dritte publizierte Beitrag** schließlich trägt den Titel „Literalität, Alter und Geschlecht“. Er erschien 2012 als Kapitel der Ergebnisbandes zur LEO-Studie.<sup>6</sup> Der Beitrag liefert in Alleinautorschaft eine differenzierte Darstellung der Gruppe der Betroffenen nach Alter und Geschlecht. Bei der Diskussion der Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Betroffenen wird deutlich, dass gerade unter Frauen der Anteil derer höher ist, die gerade nicht in das Beschäftigungssystem integriert sind. Diese Gruppe ist vom theoretischen Standpunkt aus weitaus stärker von eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten bedroht (Buddeberg 2012).

Als Vorweggenommenes Resultat lässt sich hier einleitend bereits konstatieren, dass die Generalaussage einer weitgehenden Versagung von Teilhabemöglichkeiten in ihrer pauschalen Form nicht haltbar ist. Dass die Exklusionsfalle aber nicht in jedem Fall zuschnappt, ist durch verschiedene Faktoren zu erklären:

Ein Erklärungsansatz lässt sich theoretisch mit dem Verständnis von Literalität als sozialer Praxis verbinden, wie es von den Protagonist/inn/en der New Literacy Studies (Street 2003; Barton und Hamilton 2000) aber auch von anderen Autor/inn/en (Zeuner und Pabst 2011a) zugrunde gelegt wird (vgl. Kapitel 3.2). Diese Position sperrt sich gegen die Möglichkeit, Literalität mittels quantitativer Methoden in Zahlen übersetzen zu können. Begrifflich wird

---

<sup>5</sup> Vollständige bibliographische Information: Buddeberg, Klaus/Riekmann, Wibke/Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der Leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 2, S. 28–31

<sup>6</sup> Vollständige bibliographische Information: Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie*. Münster [u.a.], S. 187–209

dies etwa durch den Titel des Buches „Literacy as Numbers“ deutlich, in dem verschiedene Autor/inn/en sich kritisch mit dieser Frage auseinandersetzen (Hamilton et al. 2015b). Es gibt demnach keine für jede Person gültige und einheitliche Minimal-Literalität. Diese Position wird bestärkt durch die Tatsache, dass die Gruppe der Adressat/inn/en schon aufgrund ihrer schieren Größe (7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland) überaus heterogen ist, so dass auch die literalen Alltagsanforderungen stark heterogen sein müssen.

Und schließlich ist davon auszugehen, dass Betroffene, um im Alltag trotz geringer Literalität zu reüssieren, in unterschiedlichem Umfang Hilfe und Unterstützung aus ihrem Umfeld erhalten.

## **2.2 Beiträge aus dem Kontext der Umfeldstudie**

Dies leitet über zum zweiten Hauptteil der Dissertation. Dieser basiert auf drei Publikationen basierend auf dem Datenmaterial der Umfeldstudie. Die Umfeldstudie trägt den Langtitel: Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Sie wurde zwischen Mai 2013 und Juni 2016 ebenfalls unter Förderung durch das BMBF an der Universität Hamburg durchgeführt.<sup>7</sup>

Die Umfeldstudie betrat einen neuen Pfad in der Literalitätsforschung und ist somit als Erweiterung neben der klassischen Adressaten- und Teilnehmenden-Forschung zu verstehen. Basierend auf dem Befund, dass insbesondere über nicht in Kursen lernenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten<sup>8</sup> nur in sehr begrenztem Umfang Forschungsergebnisse existieren, und somit die Frage der Alltagsbewältigung trotz geringer Literalität weitgehend im Dunkeln bleibt, fokussierte die Umfeldstudie nicht auf die Betroffenen selbst, sondern auf deren Umfeld in den Familien, am Arbeitsplatz oder im Freundes- und Bekanntenkreis (Abbildung 2, S. 23). Das zentrale Anliegen war es, herauszufinden, wie die Kommunikations- und Unterstützungsstrukturen im Miteinander von Betroffenen und deren „eingeweihten“

---

<sup>7</sup> Projektleitung: Prof. Dr. Anke Grotluschen, Dr. Wibke Riekmann, wissenschaftliche Mitarbeit: Klaus Buddeberg.

<sup>8</sup> Der Titel eines Beitrags von Bernhard von Rosenblatt „Lernende Analphabetinnen und Analphabeten“, der sich auf betroffene Erwachsene bezieht, die in Kursen der Volkshochschulen ihr Lesen und Schreiben verbessern (Rosenblatt 2011), suggeriert, dass „lernende Analphabetinnen und Analphabeten“ als diejenigen zu verstehen sind, die den Weg in Kurse gefunden haben. Ergebnisse der Umfeldstudie hingegen zeigen, dass Lernen in diesem Zusammenhang sehr wohl auch abseits von non-formalen Angeboten in informellen Settings stattfindet. Insofern erscheint die Verwendung des Begriffs „nicht in Kursen lernend“ geboten.

Personen beschaffen sind. Die Studie war methodisch breit aufgestellt, da sie eine umfangreiche qualitative Teilstudie (n=30) mit einer auf Hamburg bezogen repräsentativen quantitativen Teilstudie (n=1.511) verknüpfte. Befunde der Umfeldstudie stehen im Zentrum des zweiten Hauptteils der Dissertation.

**Der vierte publizierte Beitrag** ist das in Alleinautorschaft verfasste Kapitel im Ergebnisband zur Umfeldstudie, das sich mit der Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie befasst.<sup>9</sup> Der Beitrag stellt die quantitativen Hauptergebnisse der Studie bezogen auf das „mitwissende Umfeld“ vor. Eines der Resultate ist das offenkundig hohe Potenzial, das im Umfeld zu erwarten ist, zum einen bezogen auf Unterstützungs- und Lernmöglichkeiten für gering literalisierte Erwachsene aber ebenso bezogen auf weitere Forschung (Buddeberg 2016a).

**Der fünfte publizierte Beitrag** erschien 2015 in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (vormals Report) und durchlief somit ein Review-Verfahren. Der in Alleinautorschaft verfasste Beitrag trägt den Titel „Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“<sup>10</sup>. Der Beitrag geht der Frage nach, ob Personen im persönlichen Umfeld von gering literalisierten Erwachsenen ihre Position dazu nutzen, Betroffene auf non-formale Lernmöglichkeiten bei Anbietern von Grundbildungskursen hinzuweisen und ob sie in dieser Funktion eine Art von Beratung leisten (Buddeberg 2015a).

**Der sechste publizierte Beitrag** erschien 2016 in Zusammenarbeit mit Wibke Riekman ebenfalls als Beitrag mit Review in dem Band „Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung“, herausgegeben von Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak.<sup>11</sup> Der Beitrag nimmt einen Befund des Beratungs-Beitrags wieder auf, dass nämlich eher selten eine Vermittlung von betroffenen Erwachsenen in non-formale Bildung erfolgt. Im Kontext des Tagungsthemas „Differente

---

<sup>9</sup> Vollständige bibliographische Information: Buddeberg, Klaus (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Wibke Riekman, Klaus Buddeberg und Anke Grotluschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 61–78.

<sup>10</sup> Vollständige bibliographische Information: Buddeberg, Klaus (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 213–226. DOI: 10.1007/s40955-015-0029-6.

<sup>11</sup> Vollständige bibliographische Information: Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke (2016): Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis? In: Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak (Hg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Opladen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung), S. 65–75.

Lernkulturen“ der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE verfolgt der Beitrag die Frage, ob das Bild, das in der Öffentlichkeit über non-formale Lernangebote besteht, teilnahmehemmend wirkt (Buddeberg und Riekmann 2016).

### 3 Einbettung in die Forschungslandschaft

Der Begriff der Literalität ist in seiner Definition umkämpft. Während Large Scale Assessment-Studien allein technisch bedingt von einem hierarchischen Kompetenzbegriff im Bereich Lesen und Schreiben ausgehen (müssen), stellen andere Forschungsrichtungen, die in der Tendenz eher qualitativ ausgerichtet sind, dem einen Begriff multipler und sozial eingebetteter Literalität entgegen. Beide Pole der begrifflichen Deutung werden im Folgenden im Kontext von Large Scale Assessments und der New Literacy Studies präzisiert. Für die vorliegende Arbeit sind diese beiden Positionen von zentraler Bedeutung, denn der erste thematische Hauptteil bezieht sich auf eine Large-Scale-Assessment-Studie (LEO), während der zweite thematische Hauptteil (Umfeldstudie) von einem Modell sozialer Einbettung von Literalität ausgeht.

#### 3.1 Large-Scale-Assessments

Einleitend wurde bereits auf die Konjunktur von *Large-Scale-Assessment-Forschung* hingewiesen. Dazu lässt sich die recht intensive Rezeption der PIAAC-Ergebnisse ergänzen. So wurden PIAAC-Ergebnisse als Datengrundlage für umfassende Länderreports<sup>12</sup> im Rahmen des EU-Projekts Elinet (European Literacy Policy Network) genutzt. Die OECD veröffentlichte 2016 einen Thematic Report on the Low Skilled Population, ebenfalls basierend auf den originär nicht auf den Level-One zugeschnittenen PIAAC-Daten (Grotlüschen et al. 2016). Auf einer Reihe internationaler Tagungen spielen PIAAC-Resultate und deren Ausdeutung eine wachsende Rolle, so etwa kurz vor Fertigstellung dieses Manuskripts auf der ESREA-Tagung im irischen Maynooth, auf der sich neben zahlreichen Einzelbeiträgen mit PIAAC-Bezug ein gesondertes Symposium sich der Frage von „Literacy in the Times of PIAAC“ widmete.

Über den OECD-Raum hinaus ist eine Tendenz zu beobachten, Large-Scale-Assessments auch bezogen auf Entwicklungs- und Schwellenländer durchzuführen (Hamilton et al. 2015a, xiii). Allgemein wird insbesondere gegenüber der durch die OECD verantwortete die starke ökonomistische Rückbindung und eine deutliche Orientierung am Konzept des Humankapitals kritisch beobachtet (Hamilton et al. 2015a, xvii; Evans 2015, S. 55).

Large-Scale-Assessment-Studien basieren auf einem technischen Begriffsverständnis von Literalität, um ihr Hauptanliegen – die Messung von Kompetenzen – überhaupt verfolgen zu

---

<sup>12</sup> Im Internet unter: [www.eli-net.eu/research/country-reports](http://www.eli-net.eu/research/country-reports) (letzter Zugriff: 23.09.2016)

können. Sie fußen methodisch auf Benchmarks, die wiederum auf einem letztlich von gesellschaftlichen Eliten definierten Mindeststandard an Literalität gekoppelt sind. Diese Mindeststandards lassen sich in Anlehnung an Bourdieus Konzept der legitimen Sprache als legitime Literalität beschreiben (Grotlüschen et al. 2009). Dies korrespondiert mit den gängigen Definitionen von funktionaler Literalität und Illiteralität bzw. in der Diktion der Leo.-Studie und als Wiederhall der Diskussion in Deutschland von funktionalem Analphabetismus. Assessment-Studien basieren also notwendigerweise auf hierarchischen Kompetenzmodellen (Grotlüschen et al. 2015a, S. 18–19), selbst dann, wenn sie durch Stufenmodelle reine Dichotomien aufheben, z.B. durch die Verwendung von IALS-Levels, Alpha-Levels (Grotlüschen und Riekmann 2011a) oder PIAAC-Levels.

Die wichtigsten Vorgängerstudien zur Leo.-Studie bildeten der International Adult Literacy Survey (IALS) (OECD und Statistics Canada 2000), die Skills for Life-Studien aus England (Williams 2003; Department for Business 2011) sowie die IVQ-Erhebungen aus Frankreich (ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme 2005, 2012; Jeantheau 2015). Aus diesen Studien war vielerlei zu lernen, darunter die Erkenntnis, dass geringe Literalität unter Erwachsenen nicht auf Entwicklungs- und Schwellenländer begrenzt ist, sondern ein globales Phänomen darstellt. Auch in westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften ist es kein Nischenphänomen, sondern betrifft größere Gruppen der Bevölkerungen.

Es gibt verschiedene Facetten, die in allen Studien sichtbar wurden, z.B. der relativ hohe Anteil von gering literalisierten Erwachsenen, die erwerbstätig sind, einen meist höheren Anteil von Männern gegenüber Frauen, zu beobachtende Alters- oder Kohorteneffekte. Zu diesen Aspekten wurden im Leo.-Ergebnisband Ergebnisse der Leo.-Studie mit Ergebnissen von IALS, Skills for Life und IVQ gegenübergestellt (Grotlüschen et al. 2012a, S. 21–36). Zudem lässt sich im Vergleich der Ergebnisse von Erst- und Folgestudien zeigen, dass Literalitätsentwicklung ein träges Unterfangen darstellt. Entwicklungen zwischen Erst- und Folgeerhebungen, wie im Falle von Skills for Life und IVQ sind überschaubar.

Die genannten Studien sind in unterschiedlichem Maße tauglich, den Bereich geringer Literalität – den IALS-Level One – differenziert zu untersuchen. Die Leo.-Studie nutzte dazu den sogenannten *lower rungs-approach* (Brooks 2001, 62 und 110) mit speziell entwickelten einfach zu lösenden Testitems. LEO setzte, was die methodologischen Voraussetzungen angeht, an den Standards an, die für die großen internationalen Vergleichsstudien verwendet wurden (Grotlüschen et al. 2012b; Hartig und Riekmann 2012), etwa in PISA und später in PIAAC. So

basierte die Testung auf der Item-Response-Theorie unter Verwendung imputierter Werte oder Plausible Values (Mislevy et al. 1992).

### 3.2 New Literacy Studies

Während die Assessment-Forschung auf der Annahme basiert, dass sich Literalität im Sinne einer technischen Kompetenz messen lässt, haben insbesondere die aus England stammenden *New Literacy Studies* stets einen dazu sehr kritischen Standpunkt angenommen. Die *New Literacy Studies* entwickelten sich in den 1980er Jahren in England. Ihre Protagonisten haben ihr Verständnis von Literalität von traditionellen Zugängen abgegrenzt. Sie interpretierten Literalität nicht als autonome Kompetenz, die im Individuum aufzufinden (und somit auch zu messen) ist, sondern als ein vielfältiges Phänomen, das sich in verschiedenen Kontexten als soziale Praxis manifestiert. Brian Street nennt diese Gegenposition „ideologisches Modell“. Er führte hierzu aus:

*„It is those who employed an autonomous model, and who have generally dominated the field of Literacy Studies until recently, who were responsible for setting up a false polarity between the technical and cultural aspects of literacy. The ideological model<sup>13</sup>, on the other hand, does not attempt to deny technical skills or the cognitive aspects of reading and writing, but rather understands them as they are encapsulated within cultural wholes and within structures of power. In that sense the ideological model subsumes rather than excludes the work undertaken within the autonomous model.“ (Street 1995, S. 161)*

Das Spannungsverhältnis zwischen den Vorstellungen eines autonomen und eines ideologischen Modell von Literalität wurde seitdem stark rezipiert (vgl. bspw. Street 2003, S. 77; Gee 2008, S. 80; Wagner et al. 1999, S. 5–6; Zeuner und Pabst 2011b, S. 44–45).

Die Perspektive der *New Literacy Studies* steht in scharfem Kontrast zur Annahme der Messbarkeit von Literalität. Der 2015 von Mary Hamilton u.a. herausgegebene Band „*Literacy as Numbers*“ bringt diesen Gegensatz begrifflich auf den Punkt (Hamilton et al. 2015b). Ein nicht-autonomes, sondern soziales Modell von Literalität betont die diverse soziale Einbettung literaler Anforderungen und stellt damit die Allgemeingültigkeit von Benchmarks der

---

<sup>13</sup> Street verwendet hier bewusst den Begriff 'ideologisch' anstelle von 'cultural' oder 'sociological', "because it signals quite explicitly that literacy practices are aspects not only of 'culture' but also of power structures. The very emphasis on the 'neutrality' and 'autonomy' of literacy by many writers are ideological in the sense of disguising this power dimensions“ (Street 1995, S. 160)

quantitativen Forschung in Frage. Was die systematische Zuordnung eines bestimmten Kompetenzniveaus für den Alltag der betreffenden Person bedeutet, ist interpretationsfähig, wie es Christine Zeuner und Antje Pabst bezogen auf den Begriff des funktionalen Analphabetismus ausführen:

*„Der Begriff ‚funktionaler Analphabetismus‘ ist fließend, da die erwarteten Mindestkenntnisse für die berufliche und soziale Integration je nach gesellschaftlichen Anforderungen variieren können.“ (Zeuner und Pabst 2011a, S. 37).*

Studien wie PIAAC oder LEO mögen einer Gruppe von Menschen bestimmte Defizite zuschreiben, für die betreffende Gruppe kann diese Zuschreibung aber lebenspraktisch weitgehend irrelevant sein.

Was aber geschieht, wenn ein sozial eingebettetes Phänomen (Literacy) in Zahlen (Numbers) übertragen wird? Radhika Gorur führt aus, dass man es sich auch vom kritischen Standpunkt her zu leicht mache, Large Scale Assessments pauschal als simplifizierend zu diskreditieren. Es gehe vielmehr darum, deren Stärken („large amount of information“) bewusst zu nutzen, ihre Limitierungen aber im Auge zu behalten (Gorur 2015, S. 8). Dies erinnert an Denzins mittlerweile klassisch anmutende Ausführungen aus den 1970er Jahren zum Einsatz verschiedener Methoden in Form von Mixed Methods Approaches bzw. in der Methodentriangulation.

*„The rationale of this strategy is that the flaws of one method are often the strength of another: an by combining methods, observers can achieve the best of each while overcoming their unique deficiencies.“ (Denzin 1978, S. 302; vgl. auch Buddeberg 2015b, S. 137–138)*

Folgt man dieser Annahme, so ergibt sich daraus gleichsam zwingend der von Gorur empfohlene vorsichtige und reflektierte Umgang mit Assessment-Daten (Gorur 2015, S. 13–14). Diese Sichtweise liegt auch der Interpretation der Daten der Leo.-Studie zugrunde und wird gegenwärtig in Vorbereitung einer Wiederholungsstudie diskutiert. So wird in den publizierten Beiträgen zu zeigen sein, dass die an soziale Gegebenheiten rückgebundene Datenanalyse nicht, wie vielfach kritisiert (z.B. in Bittlingmayer 2016, S. 12–13), zur Simplifizierung und zur Stereotypisierung führen muss, sondern vielmehr auch zur kritischen Bestandsaufnahme bestehender Vorstellungen und Stereotype genutzt werden kann.



### 3.3 Teilhabe

Der Aspekt der Teilhabe wird in seiner Bedeutung sichtbar, wenn er zwischen den zuvor beschriebenen wichtigen Strömungen der Literalitätsforschung platziert wird. Ergebnisse von Assessment-Studien legen in der Konsequenz nahe, dass eine Vielzahl von Erwachsenen von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen ist.

Und in der Tat drängt sich vordergründig der Kurzschluss von geringer Literalität und Ausschluss von Teilhabe auf, wenn gängige Definitionen von funktionalem Analphabetismus herangezogen werden. Die Definition des Alphabund zum funktionalen Analphabetismus legt diese Unterstellung versagter Teilhabe nahe, indem sie formuliert:

*„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Lebenschancen zu eröffnen“ (zitiert nach Grotlüschen et al. 2012a, S. 17).*

Christine Zeuner und Antje Pabst beziehen sich in einem Beitrag zu Literalität und ihrer Bedeutung für Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe auf diesen Zusammenhang, deuten ihn aber zurückhaltend:

*„Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten sind unter Umständen in den verschiedensten persönlichen, beruflichen, sozialen und politischen Zusammenhängen in ihrer Aktionsfähigkeit eingeschränkt, was Exklusion zur Folge haben kann.“ (Zeuner und Pabst 2011b, S. 43, Hervorhebung: K.B.)*

Es gibt jedoch eine Reihe von Indizien, die mit gutem Recht an der pauschalen Gültigkeit dieser Unterstellung zweifeln lassen. Betroffene haben weit überwiegend einen Schulabschluss, sie sind mehrheitlich erwerbstätig und leben nicht in besonderem Maße sozial isoliert. Kurz: Die Mehrheit der Betroffenen entspricht gerade nicht gängigen – auch medial verbreiteten – Vorstellungen über funktionale Analphabetinnen und Analphabeten. Die Gegenüberstellung von Ergebnissen der Large Scale Assessments mit Resultaten der Teilnehmendenforschung verdeutlichen, dass diese gängigen Annahmen, wie sie aus der Teilnehmendenforschung

resultieren, die Gesamtgruppe der Adressat/inn/en nicht repräsentativ abbilden können.<sup>14</sup> Bezogen auf die Teilhabe-These lässt sich somit zugespitzt formulieren: Für einen Teil der Betroffenen mag die geringe Literalität in der Tat zu deutlicher Einschränkung von Teilhabechancen führen, für die Mehrheit trifft dies aber nicht zu, oder falls doch, dann nur bezogen auf einzelne gesellschaftliche Teilbereiche.

Zudem ist die Frage nicht entschieden, ob geringe Literalität als Ursache oder doch eher als Folge von Teilhabebeeinträchtigungen sei. Zu dem argumentativen Kurzschluss, geringe Literalität führe zwingend zu gravierenden Benachteiligungen, äußerte sich Steffen Kleint folgendermaßen:

*„Zunehmend lässt sich feststellen, dass gravierende literale Schwächen aus diversen äußeren Benachteiligungen resultieren können, was ihre pädagogische Bedeutung relativiert, da sie weniger schwerwiegende Folgen haben, als vielmehr aus gravierenden Benachteiligungen folgen.“ (Kleint 2009, S. 28).*

Auch jenseits der grundsätzlichen Umkehrung der Wirkrichtung eröffnet bereits ein Blick auf grundlegende Definitionen von Teilhabe, dass der Begriff zu vielschichtig ist, um einen pauschalen Ausschluss von Teilhabe zu begründen. Silke Schreiber-Barsch definiert Teilhabe als einen Grundbegriff der Erwachsenenbildung folgendermaßen:

*„Als ein eher statischer Begriff bezeichnet (...) Teilhabe einen gesellschaftlichen Scharniermechanismus. Es geht um Teilhabe an etwas von jemanden, d. h. Teilhabe an Gesellschaft, an Bildung, am Erwerbsleben usw. Das von (von wem?), also die Zuerkennung von Teilhabemöglichkeiten an den Einzelnen/an soziale Gruppen, ist gleichermaßen ein Produkt sozialer Aushandlungsprozesse und zugewiesener Räume in der Gesellschaft; wer darf, wer soll, wer kann an Erwachsenenbildung teilhaben bzw. mittels der Teilnahme an Erwachsenenbildung an der Gesellschaft teilhaben? Teilhabe wird über einen gesellschaftlich festgelegten Code von Zugehörigkeit eröffnet - oder verweigert, abgesichert über Regelungen zur Bildungsfinanzierung u. Ä.“ (Schreiber-Barsch 2015, S. 191)*

---

<sup>14</sup> Vgl. Grotlüschen et al. 2015b; exemplarisch für den Bereich der Erwerbstätigkeit Grotlüschen 2012, S. 148–163; bezogen auf den Bereich früherer Schulerfahrungen Grotlüschen und Sondag 2012, S. 247–249. Bereits 1997 haben Elisabeth Brugger et al. für den Bereich von Familie und Partnerschaft keine nennenswerten Einflüsse des Literalitätsniveaus beschrieben (Brugger et al. 1997, S. 88).

Ebenso wie Definitionen von Literalität das dichotome Verständnis (literalisiert vs. nicht literalisiert) überwunden haben, so ist auch der Begriff der Teilhabe nicht als dichotomes Konstrukt zu betrachten. Es geht also nicht um die Frage: besteht Teilhabe oder besteht keine Teilhabe, sondern um eine differenziertere Betrachtung.

Martin Kronauer hebt – hier zwar begrifflich bezogen auf den Begriff der Inklusion – die Ebenen des Bürgerstatus, der Erwerbsarbeit und von Reziprozitätsbeziehungen in sozialen (z.B. familiären und verwandtschaftlichen) Nahbeziehungen<sup>15</sup> hervor (Kronauer 2010a, S. 32). Zeuner und Pabst greifen diese Ebenen auf und beziehen sie begrifflich auf Teilhabe und Partizipation (Zeuner und Pabst 2011b, S. 49). Meese und Schwarz (2010, S. 219) lehnen sich in ihrer Skizzierung der Facetten von Teilhabe an Konzepte aus der Rehabilitation im Rahmen der WHO an<sup>16</sup> und unterscheiden auf dieser Grundlage insgesamt neun Hauptbereiche von Teilhabe. Allein diese Vielschichtigkeit lässt es als wenig plausibel erscheinen, geringe Literalität führe zwingend zu einem kompletten Wegfall von Teilhabe. Vielmehr mögen bestimmte Teilhabebereiche anfälliger sein als andere für negative Auswirkungen schriftsprachlicher Schwierigkeiten, denn funktionaler Analphabetismus, wie er in der Leo.-Studie problematisiert wurde, bedeutet keinesfalls das gänzliche Fehlen jeglicher Lese- und Schreibschwierigkeiten.

Der französische Soziologe Robert Castel beschrieb – ausgehend von einer kritischen Bestandsaufnahme vom schillernden Begriff der Exklusion ("Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs", Castel 2000, S. 11) – ein Zonenmodell von Integration und Ausgrenzung (im Kontext von Inklusion diskutiert in Schreiber-Barsch 2009, S. 62). Auch wenn sich Castel hier nicht explizit mit dem Begriff der Teilhabe auseinandersetzt, bietet das in Zonen konzipierte Modell der Zone der Integration, der Zone der Verwundbarkeit und der Zone der Ausgrenzung auch für die Teilhabe eine Folie. Auch hier wird nämlich deutlich, dass es kein „entweder ... oder“ gibt (entweder Teilhabe oder keine Teilhabe), sondern dass sich verschiedene

---

<sup>15</sup> Besonders bezogen auf die informellen sozialen Nahbeziehungen lässt sich auf ältere Studienergebnisse von Arlene Fingeret verweisen, demzufolge gerade die von ihr interviewten gering literalisierte Erwachsenen in den USA über auffällig intensive und breit angelegte soziale Netzwerke verfügen (Fingeret 1983, S. 135).

<sup>16</sup> Dies sind: (1) Lernen und Wissensanwendung, (2) Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, (3) Kommunikation, (4) Mobilität, (5) Selbstversorgung, (6) Häusliches Leben, (7) Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, (8) Bedeutende Lebensbereiche (z. B. Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben), (9) Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben, (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation 2016, S. 14)

Abstufungen beschreiben lassen. Markus Schroer spannt beziehend auf Castel ein Kontinuum zwischen Totalinklusion und Totalexklusion auf (Schroer 2001, S. 44).

Um die nicht-dichotome Verfasstheit von Teilhabe als vielschichtiges Kontinuum begrifflich einzugrenzen, stützt sich die im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausgebreitete Argumentation auf das Teilhabeverständnis von Peter Bartelheimer, der verschiedene Merkmale von Teilhabe differenziert.

*„Ein hinreichend bestimmter Teilhabebegriff zeichnet sich durch fünf Merkmale aus: Er ist historisch relativ, das heißt, Teilhabe ist an die sozioökonomischen Möglichkeiten einer gegebenen Gesellschaft gebunden. Er ist mehrdimensional, da sich Teilhabe erst durch das Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen ergibt. Es sind verschiedene Abstufungen sowie erwünschte und inakzeptable Formen ungleicher Teilhabe zu unterscheiden. Als dynamisches Konzept ist Teilhabe in zeitlichen Verläufen zu betrachten. Schließlich wird Teilhabe durch handelnde Subjekte, durch individuelles Handeln in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht.“ (Bartelheimer 2007, S. 4).*

Als Teilhabeformen unterscheidet Bartelheimer die „Teilhabe über Erwerbsarbeit; Teilhabe in informellen sozialen Nahbeziehungen; Teilhabe durch Rechte; kulturelle Teilhabe“ (Bartelheimer 2007, S. 4). Für die vorliegende Arbeit mit ihren Teilbeiträgen stehen die Teilhabebereiche Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und Bildung (als kulturelle Teilhabe) im Zentrum der Analysen. Die Ergebnisse in den Texten werden anschließend wieder hierauf bezogen.

Ob sich Situationen mit literaler Anforderung als durchlässig und offen oder als barrierebehaftet darstellen, hängt aber auch von den Hilfeformen und von Ansprechpartnern ab. Andreas Meese und Sabine Schwarz differenzieren auf Grundlage eigener Daten mehrere Handlungsstrategien bezogen auf schriftsprachliche Anforderungen, die aus eigener Kraft nicht oder nur teilweise zu bewältigen sind (und aus denen sich situative Benachteiligung ergeben könnte). Dies sind die Strategien Gestaltung, Überwindung, Vermeidung und Abgrenzung. Insbesondere die Handlungsform der Überwindung ist oftmals auf die externe Unterstützung durch Dritte angewiesen (Meese und Schwarz 2010, S. 221–222; vgl. zur Frage von Unterstützungspersonen auch Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Egloff 1997, S. 161). Die Frage von Unterstützungspersonen und deren Bedeutung für Teilhabemöglichkeiten wird in den publizierten Beiträgen des zweiten Hauptteils dieser Arbeit diskutiert.

Eine weitere Frage, die sich im Kontext von *Teilhabe* stellt, ist die ob sich (erweiterte) *Teilhabe* durch *Teilnahme* – nämlich durch Teilnahme an Bildungsangeboten – realisieren lässt. Die ist ein erklärtes Ziel öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung und wird auch von Repräsentantinnen und Repräsentanten von Bildungsverwaltungen in dieser Form ausgedrückt (Euringer 2016, S. 248).

Diese Frage zum Verhältnis von Weiterbildungsteilnahme und *Teilhabe* ist insofern prominent, als sie sich aus dem Missverhältnis speist zwischen der Zahl der Adressat/inn/en von non-formaler Erwachsenenbildung, wie sie sich als pauschale Auslegung etwa aus PIAAC oder LEO ableiten lässt (7,5 Millionen) und der demgegenüber geringen Zahl von Kursbelegungen (bei den VHSen) von geschätzten 30.000 im Bezugsjahr 2014 (Huntemann und Reichart 2015). „Warum gehen wenige funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zur Volkshochschule?“, ließe sich in Anlehnung an Tietgens Frage bezogen auf Industriearbeiter und non-formale Bildung nachfragen (Tietgens 1978). Und in der Tat haben die Bemühungen der Bildungsverwaltungen stets die Gewinnung von Kursteilnehmenden zentral im Blick (Euringer 2016, S. 251). Gleichwohl ist die Frage offen, ob der Besuch von Lese- und Schreibkursen für alle Erwachsene mit geringer Literalität grundsätzlich erforderlich, erfolgversprechend und alternativlos ist. Im Rahmen der Umfeldstudie – dies wird im zweiten Hauptteil dieser Arbeit deutlich – konnte gezeigt werden, dass die Vermittlung in Kurse durch Unterstützungspersonen zum einen relativ selten geschieht, und dass sie zum anderen nicht alternativlos ist, da sich zahlreiche informelle Lernarrangements beschreiben ließen.

Olaf Dörner und Burkhard Schäffer interpretieren Weiterbildung in diesem Kontext als zweigesichtiges Phänomen. Zum einen beschreiben sie Weiterbildung als eine spezifische Form von *Teilhabe*, sie verstehen die Teilnahme an Weiterbildung aber gleichzeitig als ein Medium zu umfassender *Teilhabe* in anderen Bereichen (Dörner und Schäffer 2012, S. 6–7). Silke Schreiber-Barsch thematisiert ebenfalls die Rolle von Bildung auf „ökonomische und soziale *Teilhabe*- und Verwirklichungschancen“ (Schreiber-Barsch 2009, S. 59 mit Bezugnahme auf den 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung). Wenn aber Bildung diese Rolle innehat, dann müsste auch Weiterbildungsteilnahme ein entsprechendes Potenzial haben, also teilhabeförderlich sein.

Während sich etwa Dörner und Schäffer explizit zu einem positiven Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und *Teilhabe* äußern (Dörner und Schäffer 2012, S. 6), äußert sich Jürgen Wittpoth hierzu deutlich skeptischer. Er stellt zunächst fest, dass...

*„...die Annahmen, Menschen gelangten über Teilnahme an Bildung zur Teilhabe an Lebenschancen und entsprechend Nicht-Teilnahme sei ein auf Mangel an Einsicht beruhender und durch Einsicht zu behebender Defekt in erwachsenenpädagogischen Milieus zur Doxa, zur nicht hinterfragten, ja nicht hinterfragbaren Realität geworden ist.“ (Wittpoth 2012, S. 70)*

Diese Grundannahmen stellt Wittpoth dezidiert in Frage und macht dabei die Gefahr eines domestizierenden statt emanzipativen Effekts von Weiterbildung unter spezifischen historischen Gegebenheiten aus. Grundsätzlich kommt er zudem differenzierendes Urteil, dass es „demnach Arten und Grade der Teilhabe (gibt), die Teilnahme erforderlich bzw. sinnvoll machen oder auch nicht“ (Wittpoth 2012, S. 74).

Als Alternative hierzu steht das – im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung wenig systematisch betrachtete – informelle Lernen im Raum, und das, obwohl in den letzten zwölf Monaten gleich zwei Handbücher zum informellen Lernen erschienen sind (Rohs 2016; Harring et al. 2015). Lernen im Feld Alphabetisierung und Grundbildung muss, so die Schlussfolgerung, nicht zwingend kursbasiert erfolgen.

*„Dieser Perspektivwechsel führt dazu, dass pädagogische Interventionen sich nicht allein auf das Individuum beziehen, sondern jene Strukturen und Rahmenbedingungen des Alltags gleichermaßen thematisiert werden, in dessen Kontext Beratung, Erziehung, Unterstützung oder Unterricht stattfindet. Für die Grundbildungsarbeit ist diese perspektivische Neubeurteilung von Belang, da Alphabetisierung somit nicht auf eine kursbezogene Vermittlung von schriftsprachlichen Fähigkeiten begrenzt wird, sondern Alltagssituationen in das Blickfeld geraten, in denen literale Fähigkeiten von Menschen benötigt werden. Die Alphabetisierungsarbeit richtet sich somit nicht allein auf den Schriftspracherwerb mit Hilfe von Arbeitsblättern etc. aus, sondern auf den situativen Alltags der Einzelnen, der sowohl als Inhalt wie auch als Medium von Bildungsprozessen zum Bezugsfeld der Grundbildungsarbeit wird.“ (Meese und Schwarz 2010, S. 219)*

Allerdings soll informelles Lernen hier ausdrücklich als eine Alternative zum non-formalen, kursbasierten Lernen verstanden wissen. Das grundsätzliche Ziel, Erwachsene mitgeringer Literalität zu mehr Kursteilnahme zu bewegen – durch spezifische Ansprache und Information – wird nicht in Abrede gestellt.

### 3.4 Weiterbildungsteilnahme und Gründe der Nicht-Teilnahme

Der Feststellung folgend, dass Weiterbildungsteilnahme mit Blick auf Teilhabemöglichkeiten nicht in jedem Einzelfall zwingend erforderlich oder sinnvoll sei, rücken die Befunde zur Nicht-Teilnahme in den Blickpunkt. Bezogen auf die Leo.-Studie ist dies eine Resultante aus den Studienergebnissen im Sinne der oben angesprochenen Diskrepanz zwischen Teilnehmendenzahlen und der Größe der Gruppe der Adressat/inn/en. Bezogen auf die Umfeldstudie hingegen wird sie eine zentrale Frage, da in der Studie der Frage nachgegangen wurde, welche Unterstützung im persönlichen Umfeld gering literalisierter Erwachsener existiert und ob sich diese Unterstützung auch in der Empfehlung der Kursteilnahme manifestiert. Da ein Ergebnis beider Teile der Umfeldstudie (qualitativ und quantitativ) lautet, dass diese Vermittlungsfunktion des Umfeldes nur selten zu beobachten ist, stellen sich Fragen nach den Gründen der Nicht-Teilnahme. Die Literatur hierzu ist umfangreich (vgl. u.a. Cross 1981; Beder 1990; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Bremer 2007). Spezifische Ergebnisse zu den Gründen der Nicht-Teilnahme von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten liegen seit der Leo.-Studie vor, da hier erstmals Befunde des AES mit Kompetenzwerten ausgewertet werden konnten (Bilger 2012). Als klassische Gründe der Nicht-Teilnahme seien genannt: fehlendes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, negative Schulerfahrungen, nicht-passende Lehrformate, fehlende Informationen über Lernmöglichkeiten, fehlende Zeit aufgrund von Belastung durch Arbeit und/oder Familie. Axel Bolder und Wolfgang Hendrich differenzieren Typen von Nicht-Teilnehmenden in Verweigerer, Desinteressierte und Verhinderte (Bolder und Hendrich 2000). Im Kontext der Umfeldstudie wurde deutlich, dass diese Gründe der *Nicht-Teilnahme* deutliche Parallelen aufweisen zu den Gründen der *Nicht-Empfehlung* von Kursmöglichkeiten durch Unterstützungspersonen.

### 3.5 Umfeld von gering literalisierten Erwachsenen

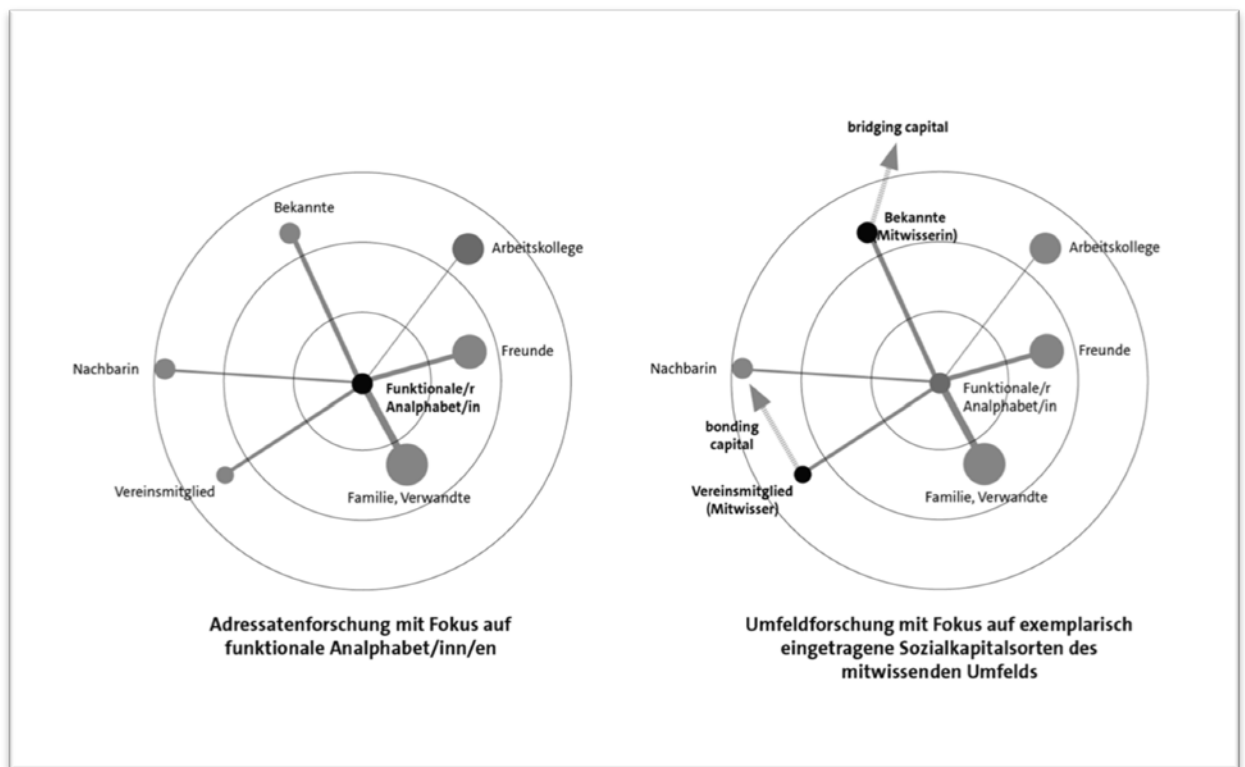
Forschung zu Netzwerken von gering literalisierten Erwachsenen liegt nicht erst seit dem Umfeldstudie vor, allerdings hat die Umfeldstudie einen wichtigen Perspektivwechsel von den betroffenen Personen als Hauptfokus hin zu Personen in deren Umfeld vorgenommen.

Eine frühe Studie zu sozialen Netzwerken von gering literalisierten Erwachsenen hat Arlene Fingeret unter dem Titel „Social Networks. A New Perspective on Independence and Illiterate Adults“ präsentiert (Fingeret 1983). Aus dieser Studie stammt die oben angedeutete Erkenntnis, dass gerade gering literalisierte Erwachsene oft über sehr ausgeprägte soziale Netzwerke

verfügen, die sie in verschiedenen Lebenslagen unterstützen. Bereits dort klingt der Aspekt der Reziprozität an, dass nämlich die Unterstützung innerhalb dieser Netzwerke keine einseitige, auf Abhängigkeit basierende bzw. Abhängigkeit generierende Konstellation darstellt, sondern oft auf einem Geben und Nehmen basiert, ein Aspekt der später von Linda Ziegahn wieder aufgenommen und differenziert wurde (Ziegahn 1991, S. 84). Alisa Belzer und Amy Pickard haben jüngst verschiedene Begriffe in die Debatte eingebracht, darunter den des *competent comrade*. Dieser Begriff hebt nicht nur auf die bei gering literalisierten Erwachsenen offenkundigen Defizite ab, sondern betont auch die bestehenden Kompetenzen in anderen Domänen. Sie betonen dabei, dass Bilder über die betreffenden Erwachsenen in der Regel nicht forschungsbasiert sind und dass die Lese- und Schreibschwierigkeiten innerhalb der großen und heterogenen Gruppe nur ein einzelnes gemeinsames Merkmal darstellen, während sich die Gesamtgruppe darüber hinaus als sehr divers und mit verschiedensten Kompetenzen ausgestattet darstellt (Belzer und Pickard 2015, 251 und 254). In der Diskussion um geringe Literalität unter Erwachsenen tritt dieser Aspekt des Wechselseitigen gegenüber der konstatierten Abhängigkeit als dominantes Beziehungsmuster häufig in den Hintergrund. Dies birgt die Gefahr, bestehende Stereotype nicht aufzulösen, sondern sie im Gegenteil medial zu verstärken. So thematisieren Marion Döbert und Peter Hubertus zwar das Vorhandensein von Vertrauenspersonen, die betroffene Erwachsene unterstützen, sie betonen hierbei jedoch einseitig die Abhängigkeit, eine reziproke Aufgabenverteilung thematisieren sie nicht (Döbert und Hubertus 2000, S. 70). Eine interne Rollenverteilung am Arbeitsplatz wird hingegen von Andreas Meese und Sabine Schwarz beschrieben (Meese und Schwarz 2010, S. 222).

Die Umfeldstudie stellt im Gegensatz zu bisheriger Forschung im Bereich Literalität und Grundbildung nicht die betroffenen Erwachsenen selbst in das Zentrum der Analyse, sondern Personen in deren Umfeld, sei es familial, beruflich, nachbarschaftlich oder auf den Freundeskreis bezogen (Abbildung 2). Das bedeutet, dass das Verhältnis zwischen gering literalisierten Erwachsenen und deren potenziellen Unterstützungspersonen im Fokus steht, allerdings aus Sicht dieser Unterstützungspersonen. Im Studienkontext wurde für diese Personen der auch Begriff „Mitwissende“ verwendet, da sie in die Situation eingeweiht sind, also davon Wissen.





**Abbildung 2: Von der Umfeldstudie vorgenommener Perspektivwechsel**

Dass Erwachsene mit geringer Literalität je nach individueller Lage auf Unterstützungspersonen angewiesen sind, kann als *common sense* in der Forschung gelten (Egloff 1997, S. 161; Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Meese und Schwarz 2010, S. 222–223; Nuissl 1999, S. 552). Wie jedoch kann das Wissen über diese *literacy supporters* für die Bildungspraxis nutzbar gemacht werden? Eine für die Umfeldstudie zentrale Grundannahme war, dass sich über das Umfeld im Sinne einer „doppelten Adressierung“ (Grotlüschen et al. 2014b, S. 119) neue Teilnehmende für Grundbildungsangebote gewinnen lassen (vgl. dazu auch Schmidt-Lauff und Sanders 2011, S. 14; Schneider et al. 2011, S. 274; Schladebach 2007, S. 142; Rosenblatt 2011, S. 92).

Theoretisch lässt sich diese Frage des Brückenschlagens zwischen Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz und dem institutionalisierten System der non-formalen Erwachsenenbildung durch Ansätze zum sozialen Kapital fassen. Während Pierre Bourdieu in der Analyse der Kapitalsorten das soziale Kapital vor allem unter dem Fokus der Nützlichkeit und Nutzbarkeit des sozialen Kapitals betrachtet (Bourdieu 1983, S. 190), bietet Robert Putnam ein begrifflich ähnliches aber weiter differenziertes Begriffspaar an. Er unterscheidet zwischen *bridging social capital* und *bonding social capital* (Putnam und Goss 2001, S. 16–17). Während

das *bonding social capital* bei Beziehungen zu Personen vorliegt, die eher dem eigenen Nahumfeld zugehören und so bestehende Verbindungen stabilisiert, eröffnet *bridging social capital* eben jene Brückenfunktion zu neuen gesellschaftliche Feldern, z.B. zum System non-formaler Bildung. Dies korrespondiert mit der *strength of weak ties* (Granovetter, diskutiert in Grotlüschen 2016, S. 17–18). Die losen Verbindungen, so die Argumentation, also die Verbindungen zu weniger bekannten Personen sind es, die neue Felder erschließen helfen (im Sinne des *bridging social capital*), und gerade nicht die bestehenden starken Verbindungen. Repräsentieren Mitwissende also eher bindendes Sozialkapital, können über sie keine neuartigen Ressourcen erschlossen werden, daher gestaltet sich die Beziehung in Bezug auf den Lernprozess des Betroffenen möglicherweise sogar hemmend. Wirken Mitwissende dagegen eher brückenbildend, sind sie möglicherweise in der Lage, Lernprozesse unterstützen, und die beschriebene Scharnierfunktion zu übernehmen.

Die Small-World-Theorie nach Milgram zeigt ebenfalls inhaltliche Nähe zum hier diskutierten Sachverhalt. Demzufolge kennt jede Person in den USA jede andere Person im selben Land über maximal sechs Netzwerkpunkte hinweg. Eine kritische Revision der Theorie ergibt, dass die dort konstatierte intensive Vernetztheit in Gesellschaften grundsätzlich zutrifft, aber mit der Einschränkung, dass dies vor allem in soziostrukturell homogenen Gruppen der Fall ist, nicht aber über die Grenzen ethnischer Gruppen hinweg.

*„Bezieht man das Ganze auf funktionalen Analphabetismus, ist zunächst anzunehmen, dass die Betroffenen in weniger als sechs Ecken hinweg aufzufinden sein müssten. Weiterhin ist aber deutlich, dass dies nur für Netzwerke gelten kann, die den Betroffenen soziostrukturell ähnlich sind.“ (Grotlüschen 2016, S. 16)*

Allerdings ließ sich die in der Small-World-Theorie angenommene Konstellation im Rahmen der Umfeldstudie empirisch auf Basis des gewählten Forschungsdesigns nicht beschreiben.

Theoretisch, so die Vorannahme für die Umfeldstudie, sollte die Erforschung des Umfelds von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen für die wissenschaftliche Diskussion und für die Bildungspraxis nutzbare Ergebnisse liefern können.

## 4 Studiendesigns

### 4.1 Studiendesign Leo. – Level-One Studie

Das Studiendesign der Leo. – Level-One -Studie wurde in einer Reihe von Beiträgen im Vorfeld der Studie (Grotlüschen et al. 2010a), in deren Verlauf (Grotlüschen und Riekmann 2011b, 2011a) und nach Beendigung der Studie (Bilger et al. 2012; Grotlüschen et al. 2012b) beschrieben. Die Leo.-Studie wurde als Add-on zum Adult Education Survey (AES) realisiert<sup>17</sup>, d.h. nach Abschluss der regulären Befragung im Rahmen des AES wurden den Interviewpersonen Hefte mit Lese- und Schreibaufgaben vorgelegt, die diese in Form einer Paper-and-Pencil-Befragung beantworteten.

Das Gesamtsample umfasste rund 8.500 Erwachsene im Alter zwischen 18 und 64 Jahren. Die Auswertung der Kompetenzwerte erfolgte mittels Item Response Theorie (IRT) unter Verwendung des Rasch-Modells und Plausible Values zur Schätzung der Kompetenzwerte auch bei nicht vollständig ausgefüllten Bögen. Der Bereich der geringen Literalität, der namensgebende „Level-One“ wurde auf diese Weise in eine feinere Differenzierung überführt, die Grenzen der daraus resultierenden Alpha-Levels wurden auf der Literalitätsskala festgelegt (Hartig und Riekmann 2012). Der durch das Befragungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung (München) übergebene codierte, gewichtete und bereinigte Datensatz ermöglichte statistische Auswertungen unter Verwendung der vorliegenden Hintergrundparameter.

### 4.2 Studiendesign Umfeldstudie

Während die Leo.-Studie eine klassische quantitative Assessment-Studie darstellt, lag der Umfeldstudie ein Mixed-Methods-Ansatz zugrunde (Buddeberg 2015b, 2016b). Die Studie gliederte sich in eine qualitative Teilstudie, in deren Rahmen 30 leitfadengestützte persönliche Interviews geführt wurden. Die Generierung des Samples folgte dem Modell des Theoretical Samplings, die Datenauswertung (mittels MaxQDA) erfolgte basierend auf den Grundlagen der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse. Die quantitative Teilstudie basierte auf

---

<sup>17</sup> Durch die Kopplung an den AES war zwar eine relativ kostengünstige Erhebung möglich, die neben dem reinen Assessment erhobenen Daten in Form des Hintergrundfragebogens lagen jedoch fest und boten keinen inhaltlichen Spielraum. Bei der Konzeption der zweiten Leo.-Studie, die als Grundbildungsstudie konzipiert ist, besteht, da es sich um eine Stand-Alone-Erhebung handeln wird, demgegenüber die Möglichkeit, den Hintergrundfragebogen passgenau zu konzipieren.

der telefonischen Befragung von rund 1.500 Erwachsenen in Hamburg. Die Telefonbefragung wurde per Ausschreibung an das Befragungsinstitut Info GmbH in Berlin vergeben. Die Daten beider Studienteile wurden in der Auswertungsphase wo immer möglich aufeinander bezogen.

## 5 Erster publizierter Beitrag

*Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Reinhard Burtscher (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 135–144.<sup>18</sup>*

Der Beitrag erschien im Jahr 2013 in dem in der Blauen Reihe des DIE herausgegebenen Band „Zugänge zu Inklusion“. Der Band versammelt Beiträge aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie, die sich aus ihren unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen der Inklusion auseinandersetzen. Das Projekt war der Erkenntnis geschuldet, dass es nur wenige Schnittstellen zwischen den Fachdiskursen der drei Disziplinen hinsichtlich des Verständnisses von Inklusion gab (und gibt).

Der Beitrag liefert einen Einstieg in das Thema der Leo.-Studie. Er betont dabei vor allem die Gegensätzlichkeit der Ergebnisse von Adressaten- und Teilnehmenden-Forschung. Durch die Bezugnahme auf die außerordentlich hohe Heterogenität der Adressatengruppe von 7,5 Millionen Erwachsenen wird gefolgert: „Daher entzieht sich auch die Frage, ob in der zahlenmäßig großen und stark heterogenen Gruppe der betroffenen die Exklusionsannahme im Einzelfall überhaupt zutrifft, einer pauschalen Beantwortung“ (Buddeberg und Grotlüschen 2013, S. 144).

Der Beitrag kommt zu einem ambivalenten Ergebnis hinsichtlich der Exklusionsfrage bzw. der Frage eingeschränkter Teilhabe. Einerseits besteht zumindest deren Gefahr, gleichzeitig reüssieren Betroffene auch deshalb, weil sie Unterstützung aus dem persönlichen Umfeld erhalten. Wenn zudem mit sinkender Kompetenz (Alpha-Levels 1 und 2) die Exklusionsgefahr steigt, ist nur eine Minderheit der Betroffenen stark betroffen (0,6% und 3,9% von insgesamt 14,4%). Aber, das wird im Beitrag ebenfalls ausgeführt, auch Literalität auf Alpha-Level 3 birgt Risiken eingeschränkter Teilhabe.

---

<sup>18</sup> Beim Druck der Publikation wurde eine Literaturliste erstellt, die sich auf sämtliche Einzelbeiträge bezieht, also nicht separat für jeden einzelnen Beitrag. Die für den Beitrag verwendete Literatur findet sich in diesem Dokument daher als separate Literaturliste unmittelbar im Anschluss an den Text.

Klaus Buddeberg/Anke Grotlüschen

## **Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion**

### **1. Einleitung**

Während in der Erwachsenenbildung schon seit langem über ausgrenzende Effekte von Sprache diskutiert wird, ist der Blick auf die ausgrenzende Wirkung von Literalität weniger stark tradiert (vgl. Grotlüschen/Heinemann/Nienkemper 2009, S. 55). Nun hat das Thema Literalität im Allgemeinen und mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit im Besonderen erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen, seit im Frühjahr 2011 erstmals belastbare Zahlen zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland veröffentlicht wurden. Entgegen bisherigen Schätzungen, die von etwa vier Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland ausgingen (vgl. Tröster 2010, S. 215; Karg u.a. 2010, S. 9), ergab die leo. – Level-One Studie durch die Repräsentativbefragung von über 8.000 Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren,<sup>1</sup> dass die tatsächliche Zahl mit 7,5 Millionen fast doppelt so hoch zu veranschlagen ist.

Es zeigt sich aber auch, dass bisherige Annahmen über die Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, die sich maßgeblich auf die Ergebnisse qualitativer Forschung und von Teilnehmendenstudien stützten, nur bedingt zutreffen. Gängige Stereotype über die Betroffenen als sozial isolierte Arbeitslose ohne Schulabschluss sind aufgrund neuerer Ergebnisse kritisch zu hinterfragen. Es scheint, dass wir es mit einer Personengruppe zu tun haben, deren mögliche Gefährdung durch soziale Exklusion in ihrer ganzen Breite bislang noch gar nicht wahrgenommen wurde.

Freilich sind funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich nicht gänzlich ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse. Lesen und Schreiben bedeutet für sie aber einen enormen zeitlichen Aufwand und ist in hohem Maße fehlerbehaftet. Aus einer Makroperspektive betrachtet

---

1 Vgl. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>

besteht für diese Personengruppe also ein begründbarer Bedarf, den Schriftspracherwerb nachzuholen oder – häufiger – die schriftsprachliche Praxis durch Übung und Routine zu erhöhen oder aber wiederherzustellen.

Funktionaler Analphabetismus betrifft praktisch alle Teile der Gesellschaft, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und aufgrund unterschiedlicher Ursachen. Der Zahl von 7,5 Millionen Erwachsenen steht dabei eine im Vergleich verschwindend geringe Zahl von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen von nicht mehr als 30.000 Personen pro Jahr gegenüber. Die Frage, warum nur so sehr wenige potenzielle Teilnehmende den Weg in die Kurse der Volkshochschulen und anderer Anbieter finden, ist nicht pauschal zu beantworten. Zu den möglichen Gründen zählen fehlende Informationen über bestehende Angebote (vgl. BMBF 2012, S. 9), die regionale Unterversorgung mit Angeboten auf dem jeweiligen Kompetenzniveau oder zu hohe Kursgebühren. Dabei ist prinzipiell von einer ungleich verteilten Partizipation an Weiterbildung entlang den Trennlinien sozialer Milieus auszugehen (vgl. Bremer 2007, S. 145ff.). Von besonderer Bedeutung dürfte die Stigmatisierung sein, die dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus trotz aller Aufklärungsarbeit und Kampagnen nach wie vor anhaftet, und die das Outing der eigenen Person ganz erheblich erschwert.<sup>2</sup> Und nicht zuletzt dürfte ein Teil der Betroffenen in ihrer Selbstwahrnehmung die geringe Literalität nicht als Problem anerkennen, oder sich durch spezifische Handlungs- und Vermeidungsstrategien mit der eigenen Situation ausreichend arrangiert haben, häufig mit Unterstützung von Personen aus dem persönlichen Umfeld.

Welche Gründe auch immer Menschen mit geringer Literalität von der Teilnahme an entsprechender Weiterbildung abhalten, mit der Perspektive auf Inklusion und Exklusion stellt sich die Frage, ob mehrere Millionen Menschen von sozialer und beruflicher Exklusion bedroht oder betroffen sind, deren Lage in dieser Form in der Diskussion um Inklusion bisher allenfalls am Rande thematisiert wurde.

---

2 Unter der Frage der Akzeptanz von Förderdiagnostik diskutieren Nienkemper/Bonna die Aspekte der Angst vor Entdeckung und des partiellen Outings. Partielles Outing bedeutet, dass sich Betroffene zunächst oder ausschließlich nur wenigen Personen ihres Umfelds gegenüber offenbaren (vgl. 2010, S. 215ff.).

## 2. Definitionen

Was ist unter funktionalem Analphabetismus zu verstehen? Und ist dies tatsächlich ein Phänomen, das auch in Industrienationen anzutreffen ist? Funktionaler Analphabetismus wird in Anlehnung an die Forschungsarbeiten des Alfabunds<sup>3</sup> auf der Basis des Verhältnisses von Schriftsprache und *Minimalforderung* der Gesellschaft definiert.

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen (...) wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet (Egloff u.a. 2011, S. 14f.)

Die leo. – Level-One Studie konkretisiert diese Definition mithilfe der Definition der UNESCO (UNESCO 1978).

Von Funktionalem Analphabetismus wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen (Grotlüschen/Riekmann 2011a, S. 28).

---

3 „Alfabund“ ist die Bezeichnung eines Förderschwerpunktes des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), „Alfabund – Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, in dem im Zeitraum von 2008 bis 2012 mehr als 100 Projekte gefördert wurden, vgl. [www.alfabund.de](http://www.alfabund.de).



Dieser Definition ist mit zahlreichen anderen Begriffsbestimmungen<sup>4</sup> der Bezug auf Teilhabe gemein (vgl. Tröster 2010, S. 217; Hussain 2010, S. 185, S. 204). Um diese Definition für die Kompetenzdiagnostik zu operationalisieren, beschreibt die leo.-Studie verschiedene Kompetenzniveaus durch die sogenannten Alpha-Levels.<sup>5</sup> Demnach befindet sich eine Person auf dem untersten der Alpha-Levels (Alpha-Level 1), wenn sie allenfalls das Lesen und Schreiben von Buchstaben beherrscht. Der Alpha-Level 2 beschreibt die Beherrschung der Wortebene und der Alpha-Level 3 die Beherrschung der Satzebene, nicht jedoch der (auch einfachen) Textebene. Diese drei Levels umfassen kumuliert den Bereich des funktionalen Analphabetismus.<sup>6</sup>

### 3. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Auf internationaler Ebene liegen mit der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) seit den 1990er Jahren Ergebnisse zur Literalität vor. Dabei wurde der sogenannte Level One als unterster Kompetenzbereich definiert. In England und Frankreich wurden 2003 bzw. 2004 Literalitätsstudien über den unteren Kompetenzbereich vorgelegt.<sup>7</sup> In Deutschland fehlte bis dato eine eigene nationale Untersuchung. Die leo. – Level-One Studie, die vom BMBF gefördert wurde, nahm sich der Aufgabe an, erst-

4 Für eine Übersicht über Definitionen verschiedener Ausformungen von Analphabetismus vgl. Hussain 2011, S. 8ff.

5 Die Alpha-Levels wurden im Rahmen der Studie lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften entwickelt (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>). Sie unterteilen den im Rahmen der IALS-Studie als Level One bezeichneten unteren Kompetenzbereich der Literalität in kleinere, mit spezifischen Kann-Beschreibungen definierte Bereiche. Diese ermöglichen es, jenseits der dichotomen Feststellung, ob eine Person lesen und/oder schreiben kann, die jeweiligen Fähigkeiten möglichst präzise zu beschreiben. Zur Definition und Beschreibung der Alpha-Levels vgl. ausführlich Heinemann 2011; Kretschmann/Wieken 2010; Grotlüschen u.a. 2010.

6 Zu den Definitionen und ihrer Operationalisierung vgl. ausführlich Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012a, S. 17ff.

7 Im Rahmen der „Skills for Life“-Studie wurde der Anteil der Personen auf dem Level One mit rund 16 Prozent der Personen im Erwerbsalter beziffert (vgl. Williams 2003, S. 18). In Frankreich sind rund neun Prozent der erwachsenen Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme 2005, S. 3), bzw. zwölf Prozent, wenn die Auswertung auch diejenigen Personen umfasst, die nicht in Frankreich zur Schule gegangen sind.

mals auch für Deutschland eigene nationale Ergebnisse zum Umfang des funktionalen Analphabetismus zu liefern, die Struktur der Gruppe der Betroffenen zu beschreiben und – sofern möglich – Hinweise auf die Entstehungsbedingungen zu geben.<sup>8</sup>

Unter den rund 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist die Zahl derer, die dabei nicht einmal in der Lage sind, einzelne Wörter zu lesen oder zu schreiben (Alpha-Level 1), mit rund 300.000 Personen vergleichsweise gering. Weitere rund zwei Millionen Personen beherrschen zwar das sinnerfassende Lesen und das Schreiben einzelner Wörter, scheitern aber an der Ebene selbst einfacher Sätze (Alpha-Level 2). Die Mehrheit der Betroffenen – etwa 5,2 Millionen Menschen – ist also durchaus in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben (Alpha-Level 3), scheitert aber an der Ebene einfacher und kurzer Texte (vgl. Tab. 1). In der Rückbindung an die Diskussion der Definition von funktionalem Analphabetismus kann aber auch dies eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschweren oder gar verhindern.

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

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre) (Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Abweichung der Summe von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten)

<sup>8</sup> Die methodischen Herausforderungen der Studie sind ausführlich beschrieben in Grotlischen/Riekmann/Buddeberg 2012b. Die praktische Durchführung der Erhebung ist detailliert nachzuvollziehen bei Bilger u.a. 2012.

Ganz anders, und dies ist ein zentraler Befund im Vergleich der Adressatenstudie leo. mit Teilnehmendenstudien, stellt sich die Struktur der Kurs teilnehmenden dar. Laut dem AlphaPanel, einer Studie über die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, sind unter Teilnehmenden Personen auf den Alpha-Levels 1 und 2 deutlich stärker vertreten, als dies ihrem Anteil an der Gesamtgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten entspräche. Gleichzeitig sind Personen auf dem Alpha-Level 3, also die Mehrheit der Betroffenen, in den Kursen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Lehmann/Fickler-Stang/Maué 2012, S. 129f.). Zwar kann es als erwartbar gelten, „dass sich in den Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen vornehmlich solche Personen einfinden, die ‚Analphabeten im engeren Sinne‘ sind“ (ebd., S. 129), dennoch bleibt der Befund gültig, dass gerade die zahlenmäßig stärkste Gruppe der Personen mit geringer Literalität nur eine schwache Neigung zeigt, ihre Literalität nachholend zu verbessern.<sup>9</sup>

Als wichtigste Einflussfaktoren auf die Literalität lassen sich per Regressionsanalyse<sup>10</sup> folgende Parameter herausarbeiten (in abnehmender Bedeutung als Prädiktoren): der (fehlende) Schulabschluss, die in der Kindheit erlernte Erstsprache, die elterliche Schulbildung,<sup>11</sup> der Erwerbsstatus<sup>12</sup>. Geschlecht und Alter sind demgegenüber von geringerem Einfluss auf die Literalität. Frauen schneiden geringfügig besser ab als Männer (vgl. Tab. 2) und jüngere Altersgruppen geringfügig besser als ältere Gruppen.

9 Lehmann/Fickler-Stang/Maué berichten, dass Personen auf dem Alpha-Level 3 bei der Selbsteinschätzung zumeist angeben, dass sie zwar lesen und schreiben können, dies aber sehr langsam und sehr fehlerbehaftet, vgl. 2012, S. 130f. Diese grundsätzliche Selbsteinschätzung dürfte zur verbreiteten Kursabstinz beitragen.

10 Die vollständigen Ergebnisse der Regressionsanalyse sowie der weiteren hier referierten Ergebnisse finden sich im leo.-Sammelband, insbesondere in Grotlischen/Riekmann/Buddeberg 2012a.

11 Der Abschlussbericht der „EU High Level Group of Experts on Literacy“ stützt dieses Ergebnis, indem er auf die förderliche Rolle eines schriftaffinen Elternhauses hinweist, vgl. 2012, S. 39.

12 Nicht nur ist ausreichende Literalität förderlich für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, dauerhafte Erwerbstätigkeit ist offenbar ebenso förderlich für die Literalität bzw. deren Erhalt. Bynner/Parsons beschreiben für England den möglichen Kompetenzverlust durch Erwerbslosigkeit und die damit verbundene mangelnde schriftsprachliche Praxis. Sie stellen dabei differenzierend dar, dass eine Person, die mit 16 Jahren nur schwache Lese-/Schreibleistungen zeigt, bei längerer Erwerbslosigkeit einen stärkeren Kompetenzverlust zu befürchten hat als eine seit jeher passabel literalisierte Person, vgl. 1998, S. 11.

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

Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht  
(Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten)

Rund 80 Prozent der Betroffenen haben einen Schulabschluss, zumeist im unteren Bildungsbereich, in geringerer Zahl aber auch im mittleren und oberen Bildungsbereich. Auch dieses Ergebnis steht in deutlichem Kontrast zur Gruppe der Kursteilnehmenden, von denen gleichsam spiegelbildlich etwa 80 Prozent keinen Schulabschluss erreicht haben (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 17). Es handelt es sich bei der Gesamtgruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland also im Wesentlichen nicht um Personen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, sondern um Menschen mit – eher niedrigem – Schulabschluss (vgl. Tab. 3).

Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit unterscheidet sich die Gesamtgruppe der Betroffenen von den Kursteilnehmenden ebenfalls (vgl. ausführlich Grotlüschen 2012, S. 152ff.). Insgesamt sind 57 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten auf die eine oder andere Weise erwerbstätig (vgl. Tab. 4, Buddeberg/Riekmann/Grotlüschen 2012a, S. 30). Weniger als drei Prozent der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen sind erwerbsunfähig. Die klischeehafte Vorstellung, dass es sich bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich um Arbeitslose oder um Beschäftigte in Ein-Euro-Jobs handelt, bewahrheitet sich also

ganz offensichtlich nicht.<sup>13</sup> Dieses Ergebnis – die mehrheitliche Integration in das Beschäftigungssystem – ist ebenfalls erklärungsstark als Motiv der Nichtteilnahme an Weiterbildung. Mit Ludwig/Müller lässt sich argumentieren, dass sich Personen durch die Einbindung in Erwerbsarbeit subjektiv nicht als exkludiert wahrnehmen, und dadurch möglicherweise der Impuls zum Lernen entfällt, so wie umgekehrt etwa eine arbeitslose Person soziale Teilhabe in anderen Lebensbereichen findet (2012, S. 36).

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

Tabelle 3: Verteilung der Schulabschlüsse ausgewertet nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben (Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Differenz der Summen zu 100 Prozent aufgrund der nicht ausgewiesenen Kategorie: keine Angabe)

Neben den Klischees von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten als Arbeitslose ohne Schulabschluss existiert auch die Vorstellung von Betroffenen als sozial stark isolierten Menschen, eine Annahme, die durch die Struktur der Kursteilnehmenden auch durchaus gestützt wird. So ist „die private Situation der Kursteilnehmenden (...) relativ häufig davon gekennzeichnet, dass sie allein leben“ (Rosenblatt 2011, S. 96). Für die

13 Erwerbsunfähige Personen jedoch sind mit einem Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten von fast 27 Prozent deutlich stärker betroffen als Erwerbstätige. Hier werden sich vermutlich verschiedene Arten von Beeinträchtigungen niederschlagen, etwa motorische oder Sehbehinderungen. Unter den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen hat fast die Hälfte gesundheitliche Beeinträchtigungen wie Seh- oder Hörprobleme oder Schädigungen durch Unfälle. 40 Prozent eine amtlich anerkannte Erwerbsminderung oder Behinderung, vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 15.

Gesamtgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten trifft dies eindeutig nicht zu. Riekmann zeigt, dass sich die Gruppe der Betroffenen von der Gesamtbevölkerung hinsichtlich der Wohnsituation und Haushaltsgröße allenfalls marginal unterscheidet (vgl. Riekmann 2012, S. 174).

Alpha-Level	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Bevölkerung gesamt
	$\alpha$ 1	$\alpha$ 2	$\alpha$ 3	Summe $\alpha$ 1 – $\alpha$ 3	$\alpha$ 4	> $\alpha$ 4	
erwerbstätig	54,8%	54,2%	58,0%	56,9%	64,5%	69,5%	66,4%
arbeitslos	19,6%	21,6%	14,7%	16,7%	8,9%	4,8%	7,6%
erwerbsunfähig	2,7%	2,3%	2,3%	2,3%	1,5%	0,9%	1,3%
Hausfrau/-mann, Elternzeit	17,4%	10,8%	9,4%	10,1%	8,2%	7,9%	8,3%
Rentner/in	5,1%	6,3%	6,4%	6,3%	6,2%	3,8%	4,8%
in Ausbildung	0,4%	4,0%	7,9%	6,5%	9,9%	11,6%	10,4%
sonstiges	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,9%	1,4%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,1%	100%	100,1%	99,9%	100,0%

Tabelle 4: Beruflicher Status nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben  
(Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 deutsch sprechende Personen im Alter von 18–64 Jahren, Abweichung der Summe von 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten)

In der Gesamtschau lässt sich zeigen, dass die Realität in den Alphabetisierungskursen weder dem immensen Umfang des Phänomens Rechnung trägt noch die Struktur der Gruppe der Betroffenen angemessen abbildet. Es sind also nicht nur diejenigen von funktionalem Analphabetismus betroffen, von denen man dies ohnehin vermutet hatte und die schon im Fokus von Wissenschaft und Weiterbildungspraxis standen – nämlich Menschen ohne Schulabschluss, Erwerbsunfähige und Arbeitslose und Menschen in isolierten Lebenslagen –, sondern zum größeren Teil eine bis dato eher unbemerkte Gruppe.

#### 4. Fazit

Wir halten fest: Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sind Menschen, die sich als Gesamtgruppe hinsichtlich soziodemografischer

Merkmale sehr stark unterscheiden, und zwar sehr viel stärker als in der Diskussion bislang zumeist (stillschweigend) angenommen. Daher entzieht sich auch die Frage, ob in der zahlenmäßig großen und stark heterogenen Gruppe der Betroffenen die Exklusionsannahme im Einzelfall überhaupt zutrifft, einer pauschalen Beantwortung. Die Heterogenität der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten macht eine weitere Differenzierung in der pädagogischen Praxis notwendig (vgl. Grotluschen/Riekmann 2012, S. 16f.), etwa hinsichtlich der Erstehungsbedingungen und der sich aus dem jeweiligen Kompetenzniveau ergebenden didaktischen Anforderungen auf der Angebotsseite.

Diese Vielgestaltigkeit der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten stellt somit eine quantitative wie auch qualitative Herausforderung an das System der Weiterbildung dar, die anzunehmen aber gerade als ein wesentlicher Wesenszug inklusiver Erwachsenenbildung angesehen werden kann. Insofern nämlich, als Inklusion nicht die Homogenisierung, die Vereinheitlichung von Gruppen bedeutet, sondern im Gegenteil die Berücksichtigung deren Diversität und Anerkennung ihrer Heterogenität (vgl. Hussain 2010, S. 206).

Sorgfalt ist bei der pauschalen Lesart fehlender bzw. geringer Literalität als isolierte Ursache sozialer Exklusion geboten. Vielmehr dürfte funktionaler Analphabetismus zumeist als ein Element in einem ganzen Bündel von exkludierenden Faktoren wirken. Damit ist im Umkehrschluss auch zu problematisieren, dass durch Lese- und Schreibkurse zwar die Lese- und Schreibfähigkeit erhöht, wiederhergestellt oder erstmals erworben werden kann, andere wirkmächtige Exklusionsfaktoren aber durchaus weiterbestehen können. So ist die Rückfrage angemessen,

ob das Erlernen von Lesen und Schreiben tatsächlich zu einer gleichberechtigten Partizipation für diejenigen Personen führt, die zuvor aufgrund fehlender Kenntnisse in der Schriftsprache als exkludiert betrachtet wurden (Hussain 2010, S. 204).

## Literatur zu Buddeberg/Grotlüschen 2013

ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (2005): Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004-2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel. Lyon.

Bilger, Frauke; Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauß, Alexandra (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 77–105.

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 28–31.

Bundesministerium für Forschung und Bildung u.a. (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland. 2012-2016.

Bynner, John; Parsons, Samantha (1998): Use it or lose it? The impact of time out of work on literacy and numeracy skills: Basic Skills Agency.

Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 11–31.

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report 2012. European Commission. Luxembourg.

Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 135–165.



- Grotlüschen, Anke; Dessinger, Yvonne; Heinemann, Alisha M.B; Schepers, Claudia (2010): Alpha-Levels Schreiben. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2016
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M.B; Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32 (4), S. 55–67.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2010): Literalität: leo. – Level-One Studie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 67–70.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (2011): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (3), S. 24–35.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10).
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012a): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012b): Leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 54–76.
- Heinemann, Alisha M.B (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang - zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Anke Grotlüschen (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (6), S. 86–107.
- Hussain, Sabina (2010): Literalität und Inklusion. In: Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 185–210.

- Hussain, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze. DIE. Bonn. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf), zuletzt geprüft am 10.10.2016
- Karg, Ludwig; Viol, Wilma; Willige, Mirjam; Apel, Heino (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. Hg. v. DIE. Bonn. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf), zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Kretschmann, Rudolf; Wieken, Petra (2010): Alpha-Levels Lesen. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Lesen.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Kronauer, Martin (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 122–134.
- Ludwig, Joachim; Müller, Katja (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35 (1), S. 33–42.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/-innen. In: *Der pädagogische Blick* (4), S. 212–220.
- Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 166–186.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch.* Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 89–99.

Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. v. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.

Tröster, Monika (2010): Unsichtbares sichtbar machen - Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 211–234.

UNESCO (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Online verfügbar unter [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), zuletzt geprüft am 10.10.2016.

Williams, Joel (Hg.) (2003): The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills. London: TSO.

## 6 Zweiter publizierter Beitrag

*Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der Leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2), S. 28–31.*

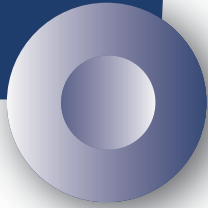
Im vorigen Beitrag wurde deutlich, dass zumindest für die Teilhabebereiche Erwerbsarbeit und soziale Nahbeziehungen (Bartelheimer 2007) nicht von einer pauschalen Versagung von Teilhabe gesprochen werden kann. Anders stellt sich dies jedoch bezogen auf die in dem Text nicht thematisiert Weiterbildungsteilnahme dar. Hier kann in der Tat von einer Teilhabebeeinschränkung ausgegangen werden, wenn die entsprechenden Befunde von Frauke Bilger zur deutlich unterdurchschnittlichen Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener zugrunde gelegt werden (Bilger 2012), die sich mit den bekannten Befunden der Teilnahmeforschung decken.

Während der erste Beitrag als Einstieg in das Gesamtthema die Frage von eingeschränkter Teilhabe bezogen auf funktionale Analphabetinnen und Analphabeten stellt, geht der zweite Beitrag, der im Jahr 2012 in der Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* erschien, auf diejenigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ein, die ins Erwerbsleben integriert sind. Er behandelt also eine Subpopulation, die zumindest bezogen auf einen wichtigen gesellschaftlichen Bereich (Erwerbstätigkeit) nicht als grundsätzlich exkludiert gelten kann. Ihr Anteil ist mit 57 Prozent an allen Betroffenen höher als gemeinhin vermutet. Hier weicht die Struktur der Adressaten von der der Teilnehmenden deutlich ab. Im Bereich der Erwerbstätigkeit kann man daher nicht pauschal von einem grundsätzlichen Fehlen von Teilhabe sprechen.

Allerdings gibt es eine klare Zuweisung von unattraktiven, prekären, gesundheitlich belastenden, gering bezahlten Tätigkeiten. Mehrheitlich, das arbeitet der Beitrag heraus, sind die Kompetenzen erwerbstätiger funktionaler Analphabet/inn/en auf dem Alpha-Level 3 zu verorten. Bezogen auf diese Gruppe derjenigen, die zumindest literale Kompetenzen aufweisen, die ihnen den Umgang mit Schrift auf der Ebene von Sätzen ermöglicht, hat Manfred Krenn herausgearbeitet, dass sich für sie im beruflichen Alltag möglicherweise sogar mehr praktische literalitätsbezogene Probleme stellen, als bei Personen mit geringeren Kompetenzen (Alpha-Levels 1 und 2), da letztere vermutlich besonders „schriftfern“ arbeiten,

erstere hingegen besondere Schwierigkeiten mit dem Offenbaren der Probleme haben können (vgl. Krenn 2013, S. 187).

Durch die relativ hohe Beschäftigungsquote lassen sich – dies zeigt der Beitrag – arbeitsplatzbezogene Konzepte für Adressierungskampagnen begründen.



## Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem

Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie

► Ist die sichere Beherrschung der Schriftsprache Voraussetzung, um im Beschäftigungssystem integriert zu sein? Ein systematischer Ausschluss funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten aus dem Erwerbsleben lässt sich auf Basis aktueller empirischer Befunde nicht bestätigen. Dies wird aus den Ergebnissen der leo. – Level-One Studie deutlich, nach der 57 Prozent der Betroffenen einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Ihre Erwerbsmöglichkeiten sind aber häufig auf Tätigkeitsfelder beschränkt, in denen einfache Hilfstätigkeiten für Un- oder Angelernte mit der Implikation niedriger Einkommen und geringer Aufstiegsmöglichkeiten vorherrschen. Der insgesamt hohe Grad an Beschäftigung eröffnet jedoch Perspektiven für mögliche Kampagnen zur Information von Betroffenen und ihrem Umfeld.



**KLAUS BUDDEBERG**  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg



**WIBKE RIEKMANN**  
Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg



**ANKE GROTLÜSCHEN**  
Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg

### Funktionaler Analphabetismus und gesellschaftliche Teilhabe

Laut der Definition des Alphabunds ist „Funktionaler Analphabetismus“ (...) dann gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (EGLOFF 2010, S. 4).

Vor dem Hintergrund der hier postulierten Einschränkungen in den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe stellt sich auch die Frage, ob schwache schriftsprachliche Kompetenz nicht zu einem Ausschluss der Betroffenen aus der Erwerbswelt bzw. zu Einschränkungen der Teilhabe durch Erwerbstätigkeit führt. Dieser Frage gehen wir in diesem Beitrag\* nach.

Um überhaupt Aussagen über die gesellschaftliche Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten treffen zu können, bedurfte es zunächst verlässlicher Zahlen zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus. Diese gab es für Deutschland im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern bisher nicht. Auch fehlte das wissenschaftliche Instrumentarium, eine Erhebung zum Umfang des Phänomens in repräsentativer Form durchzuführen.

### Die leo. – Level-One Studie

Im Frühjahr 2011 veröffentlichte die Universität Hamburg mit der leo. – Level-One Studie Zahlen zum Ausmaß des

\* Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit BMBF-Mitteln unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren. Die Studie wurde unter Leitung der Universität Hamburg mit Unterstützung der Professoren JOHANNES HARTIG, ROBERT JÄCKLE und RAINER LEHMANN sowie von FRAUKE BILGER und BERNHARD VON ROSENBLADT von TNS Infratest Sozialforschung umgesetzt.

funktionalen Analphabetismus unter der erwerbsfähigen, deutschsprachigen Bevölkerung in Deutschland. Demnach sind rund 14,5 Prozent dieser Personengruppe, das entspricht 7,5 Millionen Erwachsenen, von funktionalem Analphabetismus betroffen, also erheblich mehr, als bislang vermutet. So beliefen sich Schätzungen des Bundesverbandes Grundbildung und Alphabetisierung auf 4 Millionen Personen. Die Anlage der Studie ermöglicht neben Aussagen zum Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten an der Gesamtbevölkerung eine Beschreibung der Personengruppe anhand soziodemografischer Merkmale, die u. a. Rückschlüsse auf ihre gesellschaftliche Integration und Partizipation erlauben.

In der Studie wurden die unteren literalen Kompetenzniveaus differenziert in „funktionalen Analphabetismus“ und „fehlerhaftes Schreiben“. Dieser Differenzierung liegen umfangreiche Kann-Bestimmungen und eine feinere Unterteilung von Levels zugrunde, die in dem Projekt „lea.-Literatärentwicklung von Arbeitskräften“ entwickelt wurden (vgl. GROTLÜSCHEN 2011). Funktionaler Analphabetismus bedeutet demnach, dass eine Person maximal kürzere Sätze lesen bzw. schreiben kann, dies jedoch mit viel Mühe und verbunden mit einer erheblichen Fehlerquote, dass sie an zusammenhängenden – auch einfachen – Texten aber scheitert.

Die Ergebnisse der Studie resultieren aus der Befragung von 8.436 Personen (vgl. Kasten). Hierbei handelte es sich um ein Zusatzmodul im Anschluss an den Adult Education Survey, der regelmäßigen repräsentativen Befragung zum Weiterbildungsverhalten, die im Jahr 2010 von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt wurde.

#### Zusammensetzung der Stichprobe

*Hauptstichprobe (AES):* 7.035 Personen als Zufallsauswahl in Deutschland lebender Personen (18–64 Jahre) mit ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen.

+

*Zusatzstichprobe (leo):* 1.401 Personen im unteren Bildungsbereich, also dort, wo funktionaler Analphabetismus vor allem zu erwarten ist.

=

*Gesamtstichprobe:* 8.436 Personen

Faktorielle Gewichtung der Stichprobe anhand Daten des Mikrozensus (Bundesland, Erwerbstätigkeit, Nationalität, Altersgruppe, Geschlecht).

Die Stichprobe ist repräsentativ, die Ergebnisse können somit auf die Grundgesamtheit von rund 51 Millionen Personen (18–64 Jahre) hochgerechnet werden.

Die Personen, die im Rahmen des AES befragt wurden, bekamen dabei nach Beendigung der regulären, literalitätsneutral als computergestütztes persönliches Interview (CAPI) durchgeführten Befragung ein sogenanntes „Rätselheft“ mit Aufgaben zur Kompetenzdiagnostik. Den Befragungspersonen der Zusatzstichprobe wurden anstelle der AES-Fragen einige Fragen zum soziostrukturellen Hintergrund gestellt, bevor ihnen dann ebenfalls das Rätselheft zur Bearbeitung vorgelegt wurde (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011a).

Mit dem Rätselheft wurde zunächst ermittelt, ob die Personen möglicherweise zur Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu zählen sind. Personen, die bei dem Rätselheft schwach abschnitten, bearbeiteten einen Satz weiterer leichterer Aufgaben, damit auf den unteren Kompetenzniveaus genauer differenziert werden konnte. Mithilfe statistischer Schätzverfahren, wie sie in ähnlicher Form auch im Rahmen der PISA-Untersuchungen zum Einsatz kommen, ließ sich für alle Befragten ein Wert auf einer Kompetenzskala ermitteln.

Die zentralen Ergebnisse der Studie lesen sich wie folgt: 7,5 Millionen Menschen in Deutschland im Alter zwischen 18 und 64 Jahren sind von funktionalem Analphabetismus betroffen. Das entspricht 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung. Von den betroffenen Personen können 5,2 Millionen (10% der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren) immerhin einzelne Sätze lesen oder zu Papier bringen, wenn auch sehr fehlerbehaftet und mit erheblichem Zeitaufwand. 2 Millionen Personen (3,9 %) können allenfalls einzelne Wörter erkennen und schreiben und weitere 300.000 Menschen scheitern bereits an der Wortebene, erkennen also allenfalls einzelne Buchstaben. Hierbei zeigt sich, dass die Frage des (fehlenden) Schulabschlusses und die Frage der in der Kindheit erlernten Erstsprache (Deutsch oder eine andere Sprache) die mit Abstand stärksten Prädiktoren für die literale Kompetenz sind (vgl. Tab. 1) (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011b, S. 33 ff.).

## Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem

Von den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten im Alter zwischen 18 und 64 Jahren sind 57 Prozent erwerbstätig (vgl. Abb., S. 30), ein Ergebnis, das in ähnlicher Form auch im Rahmen des Alpha-Panels ermittelt wurde (vgl. HOLTSCHE/LEHMANN 2010). Von einem systematischen Ausschluss aus dem Erwerbsleben kann daher auf Grundlage dieser Ergebnisse nicht gesprochen werden.

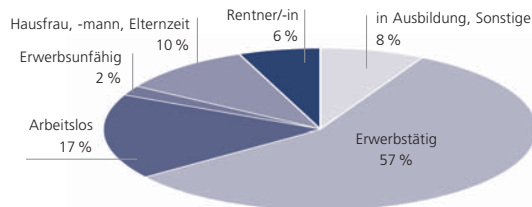
Tabelle 1 Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten an der erwerbsfähigen Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Erstsprache und Schulabschluss

	Bevölkerung 18–64 Jahre	Erstsprache		Schulabschluss			
		Deutsch	Andere	Ohne	Niedriger	Mittlerer	Höherer
Funktionaler Analphabetismus	14,5 %	9,9 %	40,7 %	59,0 %	23,1 %	8,5 %	5,7 %
Fehlerhaft schreibend trotz gebräuchlichem Wortschatz	25,9 %	24,4 %	34,1 %	27,2 %	35,5 %	25,0 %	17,6 %
Literalisiert	59,7 %	65,7 %	25,2 %	13,8 %	41,4 %	66,5 %	76,7 %
Gesamt	100,1 %*	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Hochgerechnete Daten (Ausgangsfallzahl n = 8.436)

\*Abweichung von 100 % aufgrund von Rundungseffekten

Abbildung Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem



Hochgerechnete Daten (Ausgangsfallzahl n = 1.220)

Insofern unterscheiden sich funktionale Analphabetinnen und Analphabeten hinsichtlich der Erwerbstätigkeit eher graduell als grundsätzlich von anderen Teilen der Gesellschaft (im Bevölkerungsdurchschnitt sind 66 % der Altersgruppe erwerbstätig). Mit rund 70 Prozent der erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist die deutliche Mehrheit dabei in der Lage, einzelne und kürzere Sätze zu lesen bzw. zu schreiben und damit offenbar den Minimalanforderungen ihrer jeweiligen Erwerbssituation gerecht zu werden.

#### BILDUNGSWEGE

Bei dem Weg in die Erwerbstätigkeit – Schule und Ausbildung – zeigen sich im Vergleich funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit der gesamten erwerbstätigen Bevölkerung erwartungskonforme Ergebnisse. Während unter allen Erwerbstätigen der Anteil derer ohne Schulabschluss knapp unter vier Prozent liegt, beträgt er unter den erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten rund 16 Prozent. Und während im Durchschnitt der Erwerbstätigen 29 Prozent einen unteren Schulabschluss erworben haben (Hauptschule, Volksschule, Förderschule), sind es unter den erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten fast 50 Prozent. Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten unterscheiden sich übrigens mit ihrer Einschätzung der eigenen Schulzeit nicht grundlegend von literalisierten Personen. So finden sich keine substantiellen Unterschiede etwa hinsichtlich der Schulängstlichkeit, devianten Verhaltens in Form von Schulabsentismus oder hinsichtlich der Beliebtheit im Kreis der Mitschüler/-innen.

Trotz des insgesamt geringeren schulischen Bildungsniveaus haben immerhin gut zwei Drittel der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten eine berufsqualifizierende Ausbildung abgeschlossen. Sie liegen damit gleichwohl deutlich unter dem Anteil der berufsqualifizierenden Abschlüsse aller Erwerbstätigen (87%).

Sofern erwerbstätige funktionale Analphabetinnen und Analphabeten eine Berufsqualifikation erreicht haben, handelt es sich dabei zumeist (68 %) um einen dualen Ausbildungsabschluss. Etwa jede/-r zehnte Betroffene hat ein Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr oder eine Berufs-

fachschule mit Vermittlung beruflicher Grundbildung absolviert. Unter den erwerbstätigen Betroffenen sind aber auch Personen mit Abschlüssen an Fachschulen oder Berufsakademien, an Berufsfachschulen oder Hochschulen. Insbesondere im Falle der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mit Hochschulabschluss ist, sofern sie Deutsch als Muttersprache erlernt haben, vermutlich von einem nachträglichen Kompetenzverlust etwa durch Erkrankungen oder erworbene Behinderungen auszugehen.

#### BERUFSFELDER UND BRANCHEN

Die 57 Prozent funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten, die erwerbstätig sind, verteilen sich auf fast sämtliche Branchen und Tätigkeitsfelder. Das heißt, es gibt keine Branche, die nicht betroffen ist. Allerdings ist der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in einigen Branchen und Tätigkeitsfeldern ganz besonders hoch. So verhindert die Tatsache, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich eine berufsqualifizierende Ausbildung absolviert haben nicht, dass sie häufig in Branchen bzw. Tätigkeitsfeldern mit einem hohen Anteil von Hilfstätigkeiten arbeiten. Dazu zählen das Baugewerbe, das Transport- und Lagergewerbe, Tätigkeiten im Bereich der Büro- und Gebäudereinigung oder Hilfstätigkeiten in der Fertigung. Dies lässt üblicherweise eine geringe Entlohnung erwarten, ebenso geringe Aufstiegschancen und geringe Arbeitsplatzsicherheit. Diese Ergebnisse decken sich mit Ergebnissen des Alpha-Panels, wonach „die Arbeitsbeschreibungen (...) zumeist un- oder angelernte Tätigkeiten (umfassen, d. Verf.), für die eine abgeschlossene berufliche Ausbildung keine zwingende Voraussetzung ist“ (HOLTSCH 2011, S. 102).

Die ausgeübten Tätigkeiten zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie nicht ausgewiesene schriftsprachliche Kompetenz voraussetzen, sondern vielmehr andere Fertigkeiten technisch-manueller, gestalterischer oder kommunikativer (freilich nicht schriftsprachlicher) Natur nachfragen. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, ist das Bauhilfsgewerbe besonders betroffen. Der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten unter den Hilfskräften im Baugewerbe liegt bei 56 Prozent. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Männer, überdurchschnittlich oft mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und überdurchschnittlich oft ohne oder nur mit einem niedrigen Schulabschluss. Mehrheitlich sind sie älter als 40 Jahre.

Auch unter Reinigungshilfskräften in Büros, Hotels oder vergleichbaren Einrichtungen ist der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit rund 40 Prozent sehr hoch. In diesem Fall sind über 90 Prozent der Betroffenen Frauen, ebenfalls vielfach mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Es handelt sich um eine eher ältere Personengruppe, 70 Prozent von ihnen sind 40 Jahre oder älter. Auch innerhalb dieser Personengruppe ist der Anteil derer ohne Schulabschluss oder mit unterem Bildungsabschluss weit überdurchschnittlich.



Von den Hilfskräften in der Fertigung sind rund 29 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen. In dieser Personengruppe ist der Anteil an Männern (45 %) und Frauen (55 %) nahezu ausgewogen. 60 Prozent dieser Personengruppe sind 40 Jahre oder älter. Der Anteil der Personen ohne Schulabschluss bzw. mit unterem Bildungsabschluss ist überdurchschnittlich hoch.

## Konsequenzen für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Allein die Tatsache, dass es mit 7,5 Millionen Menschen weitaus mehr funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland gibt als bislang angenommen, zeigt, dass es gemeinschaftlicher Anstrengungen aller beteiligten Akteure bedarf. Um das durch die EU definierte Ziel zu erreichen, bis zum Jahr 2020 die Zahl der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten europaweit um 20 Prozent zu senken, müssten in Deutschland pro Jahr mehr als 150.000 Menschen Alphabetisierungskurse besuchen – gegenwärtig sind es nach aktuellen Schätzungen gerade einmal 20.000 Personen (vgl. VON ROSENBLADT 2011). Unklar bleibt, warum die Mehrheit der Betroffenen nicht an Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung teilnimmt: Fehlen ihnen die entsprechenden Informationen, oder entscheiden sie sich möglicherweise ganz bewusst dagegen, nachträglich ihre Lese- und Schreibfähigkeit zu verbessern. So wird es zunächst darum gehen müssen, die Motivlage funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten weiter zu erforschen, um auf dieser Grundlage sowohl die Kursangebote auszubauen als auch insbesondere die Nachfrage nach Kursen deutlich zu erhöhen.

Die Tatsache, dass über die Hälfte der Betroffenen erwerbstätig ist, rückt daher bei der Frage der Erreichbarkeit die Betriebe stärker in den Fokus. Informationskampagnen mit dem Ziel, Betroffene und deren soziales und berufliches Umfeld anzusprechen, um allen Betroffenen das Angebot von Weiterbildung zu machen, können sich also auch gezielt an die Betriebe richten. Da besonders wichtige Branchen mit einem hohen Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten unter den Beschäftigten bekannt sind, lässt sich die Kontaktaufnahme und Ansprache über die Betriebe grundsätzlich gezielt planen. Nun zeigt aber der Bericht Bildung in Deutschland 2010, dass es sich bei den genannten Branchen mehrheitlich um diejenigen handelt, in denen die Teilnahme der Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen besonders gering ist (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 143). Gerade dort also, wo prozentual viele funktionale Analphabetinnen und Analphabeten tätig sind, gibt es – von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. BERGER/HÄUSELE/MORAAL in diesem Heft) – eine kaum ausgeprägte betriebliche Weiterbildungsstrategie, an die mögliche Kampagnen im Kontext von Alpha-

betisierungsanstrengungen anknüpfen könnten, ein Sachverhalt, der bei der Planung von Informationsangeboten zu berücksichtigen bleibt. Zu bedenken ist aber gleichzeitig, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten grundsätzlich in allen Branchen zu finden sind und sich die Sensibilisierung zu diesem Thema

damit nicht auf wenige Branchen beschränken sollte.

Unter der Annahme, dass regelmäßiger Gebrauch von Schriftsprache im beruflichen Alltag dazu beitragen kann, erworbene Kompetenz zu festigen, hätte die Literalisierung gerade bei dieser Personengruppe besondere Aussicht auf Erfolg. Auch wenn der Begriff des funktionalen Analphabetismus in der wissenschaftlichen Diskussion und in der Weiterbildungspraxis etabliert ist, ist es erfahrungsgemäß nicht sinnvoll, die Betroffenen mit der Bezeichnung „funktionale Analphabetinnen/Analphabeten“ anzusprechen, da der Begriff nach wie vor stark als stigmatisierend wahrgenommen wird (und das, obwohl die Studienergebnisse belegen, dass es sich gerade nicht um ein Problem einer kleinen Minderheit handelt). Als zielführender dürfte es sich erweisen, die Betroffenen etwa über Internet- und Computer-Kurse zunächst überhaupt erst einmal mit Weiterbildung vertraut zu machen. ■

Tabelle 2 Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in ausgewählten Tätigkeitsbereichen

Bauhilfsarbeiter/-innen	56 %
Reinigungshilfskräfte	40 %
Transport- und Frachtarbeiter/-innen	34 %
Hausmeister/-innen, Hauswartinnen und Hauswarte und verwandte Berufe	30 %
Hilfskräfte in der Fertigung	29 %
Köche/Köchinnen bzw. Küchenhilfen	26 %
Maler/-innen und Tapezierer/-innen	26 %
Kraftfahrer/-innen	25 %
Hochgerechnete Daten	

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bonn 2010
- EGLOFF, B.: *Definition funktionaler Analphabetismus. Präsentation im Rahmen der Alfabund Statuskonferenz 2010 (Fachgruppe 2)*. Bonn 2010 – URL: [www.alfabund.de/Statuskonferenz\\_2010.375.0.html](http://www.alfabund.de/Statuskonferenz_2010.375.0.html) (Stand: 03.02.2012)
- GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster 2011
- GROTLÜSCHEN, A.; RIEKMANN, W.: *Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland*. In: *Report 34 (2011a) 3*, S. 24–35
- GROTLÜSCHEN, A.; RIEKMANN, W.: *leo. – Level-One Studie. Kurzbericht*. Hamburg 2011b
- HOLTSCH, D.: *Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus dem AlphaPanel*. In: EGLOFF, B.; GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster 2011, S. 101–110
- HOLTSCH, D.; LEHMANN, R.: *Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel*. In: *BWP 39 (2010) 5*, S. 23–26 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6453](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6453) (Stand: 03.02.2012)
- VON ROSENBLADT, B.: *Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen?* In: EGLOFF, B.; GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster 2011, S. 89–99

## 7 Dritter publizierter Beitrag

*Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 187–209.*

Aus dem Beitrag zur Integration in das Beschäftigungssystem lässt sich folgern, dass Betroffene mehrheitlich ins Erwerbsleben integriert und damit nicht pauschal und umfassend als von Teilhabe ausgeschlossen gelten können. Aber man kann aufgrund der überproportional zu beobachtenden prekären Beschäftigung durchaus von „Erwerbsteilhabe zweiter Klasse“ sprechen. Dennoch ließ sich konstatieren, dass...

*„...mit rund 70 Prozent der erwerbstätigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist die deutliche Mehrheit dabei in der Lage (ist), einzelne und kürzere Sätze zu lesen bzw. zu schreiben und damit offenbar den Minimalanforderungen ihrer jeweiligen Erwerbssituation gerecht zu werden.“ (Buddeberg et al. 2012, S. 30)*

Diese Bezugnahme auf die „Minimalanforderungen der jeweiligen (ergo: individuell spezifischen) Erwerbssituation“ ist insofern anschlussfähig an die Positionen der New Literacy Studies, als hier deutlich wird, dass die jeweilige konkrete sozial verankerte Situation über die Frage entscheidet, ob geringe Literalität zum Teilhabeproblem wird und nicht das abstrakte Benchmark eines Assessments. Manfred Krenn hebt bei der Diskussion der Positionen der New Literacy Studies hervor, „die Vorstellung von Literalität als soziale Praxis (eröffne) auch einen Zugang zu durchaus vorhandenen Formen des Gebrauchs von Schriftsprache im Alltag von als ‚funktionale AnalphabetInnen‘ oder bildungsfern etikettierten Personen, die einen eigenständigen Charakter besitzen“ (Krenn 2013, S. 18).

Der dritte publizierte Beitrag (Buddeberg 2012) thematisiert nun den Zusammenhang von Literalität mit dem Alter und dem Geschlecht. Insbesondere in der Diskussion des Gender-Aspekts zeigt sich, dass die aus der hohen Beschäftigungsquote unter Betroffenen abgeleitete Arbeitsplatzorientierung im Förderschwerpunkt des BMBF nur einer Seite der Lebensrealität gerecht wird. Der Beitrag liefert eine Differenzierung in arbeitende, arbeitssuchende und häusliche Betroffene. Bei diesen ‚häuslichen‘ funktionalen Analphabet/inn/en handelt es sich überwiegend um Frauen, häufig mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und besonders

geringen Lese- und Schreibkenntnissen. Für die Adressierung durch Anbieter von Erwachsenenbildung ist diese Gruppe besonders schwierig zu erreichen. Im Fokus arbeitsplatzorientierter Programme hingegen stehen sie nicht. Auch die Umfeldstudie, die im Zentrum des zweiten Teils der Dissertation steht, zeigt, dass Kontakt zu gering literalisierten Erwachsenen auch – aber nicht nur – im beruflichen Umfeld existiert (vgl. Kapitel 8 ab Seite 73).

# Literalität, Alter und Geschlecht

Klaus Buddeberg

## Inhalt

1.	Zusammenhänge zwischen Literalität, Alter und Geschlecht.....	189
2.	Literalität und Geschlecht.....	189
2.1	Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Geschlecht.....	189
2.2	Geschlechterverteilung funktionaler Analphabet/inn/en .....	191
2.3	Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse.....	192
2.4	Charakterisierung männlicher und weiblicher funktionaler Analphabet/inn/en.....	193
2.4.1	Geschlecht und Altersgruppen .....	193
2.4.2	Alpha-Levels nach Geschlecht .....	194
2.4.3	Arbeitende funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht.....	195
2.4.4	Häusliche funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht.....	197
2.4.5	Arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht .....	198
2.5	Internationaler Vergleich.....	199
3.	Literalität und Alter.....	199
3.1	Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Altersgruppen.....	200
3.2	Altersverteilung funktionaler Analphabet/inn/en.....	201
3.3	Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse.....	201
3.4	Charakterisierung der Altersgruppen .....	202
3.4.1	Alpha-Levels nach Alter .....	202
3.4.2	Niveau der Schulabschlüsse nach Alter.....	203
3.4.3	Arbeitende, häusliche und arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Alter .....	204
3.5	Alter und Kompetenzverlust.....	206
3.6	Altersstruktur funktionaler Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden .....	208
3.7	Internationaler Vergleich.....	208
4.	Literatur .....	209

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht.....	190
Tabelle 2:	Verteilung der Geschlechter nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben .....	191
Tabelle 3:	Prädiktorstärke des Faktors Geschlecht .....	192
Tabelle 4:	Differenzierung der Literalitätsniveaus funktionaler Analphabet/inn/en in drei Alpha-Levels nach Geschlecht.....	195
Tabelle 5:	Erwerbssituation funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht .....	196

Tabelle 6:	Berufliche Stellung funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht .....	196
Tabelle 7:	Haushaltstyp und Zusammenleben Familienstand nach Geschlecht .....	198
Tabelle 8:	Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Alter .....	200
Tabelle 9:	Altersverteilung nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben .....	201
Tabelle 10:	Auszug aus den Ergebnissen der Regressionsanalyse zu dem Parameter Alter.....	202
Tabelle 11:	Altersgruppen funktionaler Analphabet/inn/en nach Alpha-Levels .....	203
Tabelle 12:	Schulabschlüsse funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen .....	203
Tabelle 13:	Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen .....	204
Tabelle 14:	Haushaltstyp und Zusammenleben mit Partner/in nach Altersgruppen .....	205
Tabelle 15:	Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Alpha-Levels .....	207
Tabelle 16:	Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Altersgruppen .....	207
Tabelle 17:	Altersstruktur der funktionalen Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden.....	208

## **Literalität, Alter und Geschlecht**

**Klaus Buddeberg**

### **1. Zusammenhänge zwischen Literalität, Alter und Geschlecht**

Welchen Einfluss haben das Alter und das Geschlecht auf die literale Kompetenz der erwerbsfähigen Bevölkerung? Sind Alter und Geschlecht starke Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus? Im Vergleich zu anderen persönlichen Merkmalen wie dem Schulabschluss oder der in der Kindheit erlernten Erstsprache bleiben die Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten begrenzt.

Allgemein lässt sich formulieren, dass Männer schwächer abschneiden als Frauen, also stärker von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, und dass jüngere Menschen *nicht* systematisch schwächer abschneiden als ältere. Die kulturpessimistische These („Früher war alles besser.“) lässt sich auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse entkräften.

Dieser Beitrag arbeitet neben der Darstellung zentraler Untersuchungsergebnisse heraus, wie sich Männer und Frauen bzw. jüngere und ältere Menschen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, hinsichtlich soziodemografischer Parameter wie etwa hinsichtlich der Erwerbstätigkeit unterscheiden, und welche Konsequenzen sich daraus für die Erreichbarkeit der Betroffenen für die Information über Kursangebote ergeben. Im Zusammenhang mit der Frage der Altersstruktur der Betroffenen wird zudem die Frage der Health Literacy thematisiert und zwar unter der Perspektive, dass gerade ältere funktionale Analphabet/inn/en ihren Gesundheitszustand überdurchschnittlich häufig als schlecht beschreiben.

### **2. Literalität und Geschlecht**

Frauen schneiden im kompetenzdiagnostischen Teil der leo.-Befragung im Schnitt etwas besser ab als Männer. Das bedeutet freilich nicht, dass Frauen nur in unbedeutendem Umfang von funktionalem Analphabetismus betroffen wären. In der Tat leben in Deutschland rund drei Millionen betroffene Frauen. Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Anteile funktionaler Analphabet/inn/en unter Männern und Frauen dargestellt und in der umgekehrten Perspektive illustriert, in welchem Umfang Männer und Frauen jeweils zum Gesamtphänomen beitragen. Anschließend wird die Bedeutung des Geschlechts als Prädiktor für funktionalen Analphabetismus diskutiert und ein Versuch unternommen, die Gruppen der männlichen und der weiblichen Betroffenen zu charakterisieren.

#### **2.1 Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Geschlecht**

Während im Durchschnitt der Deutsch sprechenden Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren 14,5 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, liegt der

Anteil bei Männern erkennbar über, bei Frauen erkennbar unter dem Durchschnitt. Tabelle 1 zeigt, dass sich innerhalb der männlichen erwerbsfähigen Bevölkerung 17,4 Prozent und innerhalb der weiblichen erwerbsfähigen Bevölkerung 11,6 Prozent Betroffene befinden.

Der Bereich des funktionalen Analphabetismus umfasst im Kontext der leo. – Level-One Studie die Alpha-Levels 1 bis 3. Auf einer allgemeinen Ebene lässt sich der Alpha-Level 1 dadurch beschreiben, dass Betroffene auf diesem Level allenfalls einzelne Buchstaben lesen und / oder schreiben können. Einer Person auf Alpha-Level 2 gelingt es, einzelne Worte zu erkennen und niederzuschreiben, sie scheitert aber an der Satzebene. Auf Alpha-Level 3 weist eine Person das Vermögen auf, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie hat aber erhebliche Probleme mit selbst einfachen zusammenhängenden Texten.<sup>1</sup>

Oberhalb des Bereichs des funktionalen Analphabetismus sind weitere 28,7 Prozent der männlichen Bevölkerung und 23 Prozent der weiblichen Bevölkerung zwar literalisiert, schreiben jedoch auch bei gebräuchlichem Wortschatz deutlich fehlerhaft.

Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Geschlecht

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

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

<sup>1</sup> Diese Charakterisierung der Alpha-Levels erscheint auf den ersten Blick sehr vereinfachend. In der Tat liegen den Alpha-Levels jeweils eine ganze Reihe von Kann-Bestimmungen und schwierigkeitsbestimmender Merkmale zugrunde, die in dem Projekt leo. – Literalitätentwicklung von Arbeitskräften hergeleitet wurden (vgl. Hartig / Riekmann zur Bestimmung der Level-Grenzen in diesem Band). Es zeigte sich bei der Herleitung der den Alpha-Levels zugrundeliegenden Kann-Beschreibungen sehr deutlich, dass die Textlänge beim Lesen und Schreiben das zentrale schwierigkeitsbestimmende Merkmal ist: Je länger ein Textelement ist, desto schwieriger sind sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Diese sogenannte Symbolebene (Buchstabe, Wort, Satz, Text) hängt hochsignifikant mit der Schwierigkeit einer Aufgabe zusammen. Die Symbolebene sagt somit hinreichend viel über die Anforderung eines Alpha-Levels aus. Deshalb lässt sich funktionaler Analphabetismus treffend als die „Unterschreitung der Textebene“ beschreiben. Siehe hierzu auch den Beitrag von von Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg zu den methodischen Herausforderungen der Studie sowie Heinemann, 2011, S. 90-92.

## 2.2 Geschlechterverteilung funktionaler Analphabet/inn/en

Der höhere Anteil der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Männer hat zur Folge, dass Männer zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus stärker beitragen, als dies ihrem allgemeinen Bevölkerungsanteil entspricht.

Tabelle 2 gibt den prozentualen Anteil von Männern und Frauen unter den funktionalen Analphabet/inn/en und Personen mit fehlerhafter Schreibung an. Während der Anteil der Männer an der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren rund 50 Prozent beträgt, tragen sie zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus mit rund 60 Prozent, zur Gruppe der fehlerhaft Schreibenden mit ebenfalls überdurchschnittlichen 56 Prozent bei.

Tabelle 2: Verteilung der Geschlechter nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

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

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

Die Teilnahme von Männern und Frauen an Alphabetisierungskursen deckt sich zwar nicht mit den Anteilen von Männern und Frauen an den Betroffenen, im Rahmen des AlphaPanels<sup>2</sup> konnte aber gezeigt werden, dass an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen anteilig mehr Männer teilnehmen als Frauen, und das, obwohl im Schnitt aller Angebote der Allgemeinen Erwachsenenbildung Frauen als Teilnehmende stärker vertreten sind. So weist die Studie unter den Teilnehmenden zu 56 Prozent Männer, zu 44 Prozent Frauen aus (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 13-14).

Allerdings lässt sich ungeachtet dieser strukturellen Ähnlichkeit der Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie und dem AlphaPanel nicht grundsätzlich von den Ergebnissen der Adressatenstudie (leo.) auf die der Teilnehmendenstudie (AlphaPanel) schließen. Wie im Abschnitt zum Einfluss des Alters auf die Literalität und sehr ausführlich im Beitrag von Anke Grotlischen zur Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabet/inn/en in diesem Band gezeigt wird, bildet nämlich der Blick auf die Teilnehmenden der Kurse lediglich eine sehr spezifische Subgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en ab.

2 Zu Ergebnissen des AlphaPanels siehe Rosenblatt / Bilger 2011 und Holtsch / Lehmann 2010 sowie Lehmann / Fickler-Stang / Maué in diesem Band.



### 2.3 Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse

Ungeachtet der beschriebenen Proportionen zählt das Geschlecht (das gilt auch für das Alter) nicht zu den starken Prädiktoren für funktionalen Analphabetismus. Die Regressionsanalyse<sup>3</sup> weist für den Parameter Geschlecht zwar ein signifikant besseres Abschneiden von Frauen gegenüber Männern aus (siehe Tabelle 3), im Vergleich zu den Parametern „fehlender Schulabschluss“ und „andere Erstsprache als Deutsch“ ist aber die Auswirkung des Geschlechts auf die zu erwartende literale Kompetenz deutlich geringer.

Tabelle 3: Prädiktorstärke des Faktors Geschlecht

	Lese- und Schreibkompetenz
<b>Konstante auf Skala von 0-100 Punkten</b> (=Referenzgruppe mit den Parametern Geschlecht männlich, Alter 40-49 Jahre, Mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig)	52,2
<b>Geschlecht</b> (Referenzgruppe: Männer) Frauen	2,6***

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

Männer weisen demnach gegenüber Frauen mit ansonsten identischen Eigenschaften (Alter, Schulabschluss, Erstsprache, Erwerbstätigkeit, Schulabschluss der Eltern) eine um rund 2,6 Punkte schwächere Testleistung auf, und zwar aufgrund ihres „Mann-Seins“. Um die Bedeutung dieser abstrakten 2,6 Punkte einordnen zu können, hilft ein Blick auf die leo.-Skala, auf der die Testleistungen als Punktwerte zwischen 0 und 100 Punkten verortet sind. Ein „Durchschnittsdeutscher“<sup>4</sup> erreicht auf der leo.-Skala einen Punktwert von rund 52 (Konstante). Knapp unter einer Testleistung von 40 Punkten beginnt der Bereich des funktionalen Analphabetismus. Zum Vergleich: Ein fehlender Schulabschluss bedeutet unter Kontrolle der anderen Parameter eine schwächere Testleistung um 9,5 Punkte. Die Tatsache, Deutsch nicht als Erstsprache erlernt zu haben, bewirkt eine negative Abweichung um 8,4 Punkte. Selbst ein bildungsferner familiärer Hintergrund, operationalisiert durch fehlende Schulabschlüsse der Eltern, hat mit einem negativen Abweichen von 3,9 Punkten noch eine stärkere Bedeutung auf die zu erwartende literale Kompetenz als das Geschlecht.

Die beschriebenen 2,6 Punkte erhalten aber dann erhebliches Gewicht, wenn berücksichtigt wird, dass alle anderen in der Regressionsanalyse untersuchten Parameter inhaltlich begründbare Bezüge zur Literalität aufweisen (etwa Erstsprache und Bildung), das Geschlecht hingegen nicht. Obwohl also das Geschlecht im

3 Die Regressionsanalyse wird mit sämtlichen Ergebnissen im Beitrag von von Grotluschen / Riekman / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band diskutiert und vollständig tabellarisch dargestellt.

4 Diese Standardperson ist über die folgenden Merkmale definiert: Mann, 40-49 Jahre, Erstsprache Deutsch, mittlerer Schulabschluss, Eltern mit mittlerem Schulabschluss, erwerbstätig.

Vergleich zu anderen Parametern allein nur geringen Einfluss auf die Literalität hat, ist die Erkenntnis besorgniserregend, dass allein das „Mann-Sein“, also eine Eigenschaft ohne inhaltlich begründbare Verknüpfung zur Literalität, zu schwächeren Testleistungen führt. Oder anders ausgedrückt: Das bloße „Mann-Sein“ hat auf die Literalität etwa die gleiche Auswirkung, wie statt des Abiturs die Mittlere Reife erworben zu haben.

## 2.4 Charakterisierung männlicher und weiblicher funktionaler Analphabet/inn/en

Obwohl, wie gezeigt wurde, der Einfluss des Geschlechts auf die Literalität im Vergleich zu anderen Einflussgrößen begrenzt ist, lässt sich anhand einiger Parameter beschreiben, wie die Teilgruppen der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Männer und Frauen beschaffen sind.

Gibt es also *den typischen* männlichen Betroffenen und gibt es *die typische* weibliche Betroffene? Diese Frage stellt sich einerseits, um mögliche Unterschiede in der Ursächlichkeit des funktionalen Analphabetismus herauszuarbeiten und andererseits, um Strategien zur Information von Betroffenen und deren sozialem und professionellem Umfeld an diesen möglichen Typen funktionaler Analphabet/inn/en ausrichten zu können. Wo und auf welchem Wege kann es gelingen, Betroffene über bestehende Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren und ggfs. zur Teilnahme zu motivieren? Auf welchem Literalitätsniveau hat die spezifische Weiterbildung anzusetzen?

Beide Gruppen – männliche wie weibliche Betroffene – sind in sich zu heterogen, um von typischen männlichen oder weiblichen Betroffenen sprechen zu können. Männer und Frauen aller Altersstufen sind betroffen, Männer und Frauen mit und ohne Migrationserfahrung sind betroffen und Männer und Frauen auf allen Bildungsniveaus<sup>5</sup> sind betroffen. Und sowohl für Männer als auch für Frauen gilt, dass der fehlende Schulabschluss und die Tatsache, Deutsch nicht als Erstsprache erlernt zu haben, die höchsten Risiken darstellen, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein.

### 2.4.1 Geschlecht und Altersgruppen

Das stärkere Ausmaß von Betroffenheit von Männern durch funktionalen Analphabetismus betrifft sämtliche Altersstufen. Unter den 18- bis 29-Jährigen sind zehn Prozent der Frauen und 15 Prozent der Männer, unter den 30- bis 39-Jährigen sind 12,9 Prozent der Frauen und 16,8 Prozent der Männer betroffen. Mit 13,4 Prozent sind unter den 50- bis 64-Jährigen zwar anteilig besonders viele Frauen betroffen,

5 Dabei sind die betroffenen Frauen im Schnitt besser gebildet als die männlichen Betroffenen. Während 70 Prozent der betroffenen Männer einen niedrigen Abschluss bis maximal Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss haben, liegt dieser Anteil unter den betroffenen Frauen bei rund 60 Prozent. Anteilig mehr betroffene Frauen als Männer haben also die Mittlere Reife oder einen höheren Schulabschluss. Zur Klärung des erklärungsbedürftigen Zusammentreffens von höherer Bildung und funktionalem Analphabetismus vgl. Grotlischen / Sondag in diesem Band.

auch hier liegt aber der Anteil der Männer mit 17,9 Prozent deutlich höher. Die weiteste Öffnung der Schere lässt sich bei den Personen im Alter zwischen 40 und 49 Jahren feststellen, dort sind 9,9 Prozent der Frauen und 18,7 Prozent der Männer funktionale Analphabet/inn/en. Diese Differenz lässt sich im Übrigen nicht durch die Repräsentation von Personen mit Deutsch als Zweitsprache erklären, die nämlich weitaus stärker in der Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen vertreten sind.

Diese Relationen bedeuten in der umgekehrten Perspektive („Wer trägt wie stark zum funktionalen Analphabetismus bei?“), dass in allen differenzierten Altersgruppen deutlich mehr Männer zu den Betroffenen zu zählen sind als die Frauen der jeweiligen Altersgruppe. So schwankt der Anteil der Männer unter den Betroffenen zwischen 56,9 Prozent unter den 50- bis 64-Jährigen und 66,3 Prozent unter den 40- bis 49-Jährigen.

#### 2.4.2 Alpha-Levels nach Geschlecht

Innerhalb der Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der Alpha-Levels geringfügig. Wie die Tabelle 4 illustriert, ist ein etwas größerer Anteil der betroffenen Frauen im Vergleich zu betroffenen Männern auf dem Alpha-Level 3 verortet, dem sich als Literalitätsniveau die Beherrschung der einfachen Satzebene zuordnen lässt. Anteilig mehr Männer sind auf dem Alpha-Level 2 lokalisiert, dem die Beherrschung der Wortebene, aber ein weitgehendes Scheitern an der Satzebene entspricht. Insgesamt gilt aber für beide Geschlechter, dass mehr als zwei Drittel der Betroffenen zumindest über schriftsprachliche Kompetenz des Alpha-Levels 3 verfügen.

Damit verfügen betroffene Männer – und in noch stärkerem Maße betroffene Frauen – über ein höheres Kompetenzniveau als die Mehrheit der Kursteilnehmenden. Laut den Ergebnissen des AlphaPanels ist ein deutlich größerer Teil der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten auf bzw. unterhalb von Alpha-Level 2 zu verorten, und zwar sowohl gemessen an der Selbsteinschätzung der Befragten (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 25) als auch ermittelt durch Kompetenzdiagnostik auf Basis von leo.-Items (vgl. Lehmann / Fickler-Stang / Maué in diesem Band).

Als Konsequenz dieses Auseinanderfallens der Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmendenstudie wird der Bedarf sichtbar, die Kursinhalte didaktisch auch auf die Gruppe derjenigen zuzuspitzen, deren Anliegen nicht Alphabetisierung im Sinne des Erlernens des Lesens und Schreibens von der Buchstabenebene an ist, sondern die Erweiterung und Verfestigung des Lese- und Schreibvermögens hin zur Ebene umfangreicherer Texte.

Tabelle 4: Differenzierung der Literalitätsniveaus funktionaler Analphabet/inn/en in drei Alpha-Levels nach Geschlecht

Alpha-Level	Anteile der männlichen bzw. weiblichen Betroffenen		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen
$\alpha$ 1	3,8%	3,8%	3,9%
$\alpha$ 2	27,0%	28,8%	24,3%
$\alpha$ 3	69,2%	67,4%	71,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=1.220 Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3

### 2.4.3 Arbeitende funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht

Dennoch existiert ein gewichtiger Unterschied zwischen den Betroffenen beider Geschlechter. Dieser liegt in der Frage der Erwerbstätigkeit. Unter den funktionalen Analphabet/inn/en ist der Anteil der Erwerbstätigen insgesamt etwas geringer als im Schnitt der Bevölkerung.<sup>6</sup> Von funktionalem Analphabetismus betroffene Männer sind in höherem Maße erwerbstätig als die korrespondierende Gruppe unter Frauen, dies gilt insbesondere für die Erwerbstätigkeit in Vollzeit. Männer verbringen also im Durchschnitt auch mehr Zeit am Arbeitsplatz als Frauen (Tabelle 5). Der erhebliche Unterschied der Vollzeit- und Teilzeitquoten gilt grundsätzlich für Männer im Vergleich zu Frauen, also nicht für funktionale Analphabet/inn/en. Allerdings ist der Anteil der in Vollzeit tätigen Personen unter den funktionalen Analphabet/inn/en um jeweils rund zehn Prozentpunkte niedriger als im Bevölkerungsschnitt und zwar bei Männern und Frauen gleichermaßen.

Damit sind trotz der geringeren Erwerbsquote im Vergleich zur Gesamtbevölkerung dennoch rund die Hälfte der betroffenen Frauen und über 60 Prozent der betroffenen Männer erwerbstätig.<sup>7</sup>

6 Der Unterschied im Ausmaß der Erwerbstätigkeit ist somit eher gradueller denn substanzieller Natur, vgl. Buddeberg et al. 2012, S. 29-30.

7 An dieser Stelle zeigt sich, wie im Beitrag von Anke Grotlüschen zur Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabet/inn/en ausführlich diskutiert wird, dass der Schluss von Ergebnissen der Teilnehmendenforschung wie etwa dem AlphaPanel auf die Gesamtheit der Betroffenen nicht zulässig ist, zeichnet sich die Gruppe der Kursteilnehmenden doch durch deutlich andere Relationen hinsichtlich der Erwerbstätigkeit aus.

Tabelle 5: Erwerbssituation funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht

	Anteile unter funktionalen Analphabet/inn/en und in der Gesamtbevölkerung nach Geschlecht					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung insgesamt		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen	Bevölkerung insgesamt	Männer	Frauen
Erwerbstätig in Vollzeit	40,8%	56,0%	17,8%	47,0%	65,2%	28,3%
Erwerbstätig in Teilzeit	16,1%	6,7%	30,2%	19,4%	5,8%	33,4%
Auszubildende/r in betrieblicher Lehre	2,7%	3,1%	2,1%	2,9%	3,2%	2,6%
Arbeitslos	16,7%	18,6%	13,7%	7,6%	8,7%	6,4%
In Elternzeit	1,1%	0,1%	2,8%	2,0%	0,2%	3,8%
Schüler/in, Student/in, unbez. Praktikum, sonst. Ausbildung	3,9%	4,2%	3,4%	7,5%	8,2%	6,8%
Im Zivil- oder Wehrdienst	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,3%	0,0%
Rentner/in, Pensionär/in	6,3%	6,7%	5,7%	4,8%	5,5%	4,1%
Erwerbsunfähig	2,3%	2,9%	1,4%	1,2%	1,4%	1,1%
Hausfrau / Hausmann	9,0%	1,1%	21,0%	6,3%	0,4%	12,3%
Sonstiges	1,1%	0,7%	1,8%	1,1%	1,0%	1,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n=8.436, jeweils Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Sind funktionale Analphabet/inn/en erwerbstätig, so sind die Männer unter ihnen vornehmlich Arbeiter, die Frauen unter ihnen in annähernd gleichem Maße Arbeiterinnen oder Angestellte (Tabelle 6). Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist der Anteil der Arbeiter/innen unter den Betroffenen deutlich höher und zwar sowohl unter betroffenen Männern als auch unter den betroffenen Frauen. Umgekehrt ist der Anteil der Angestellten unter den Betroffenen geringer als im Schnitt der Bevölkerung. Dies gilt ebenfalls sowohl für Männer wie für Frauen.

Tabelle 6: Berufliche Stellung funktionaler Analphabet/inn/en nach Geschlecht

	Anteile unter funktionalen Analphabet/inn/en und in der Gesamtbevölkerung nach Geschlecht					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung insgesamt		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen	Bevölkerung insgesamt	Männer	Frauen
Arbeiter/innen	33,3%	40,2%	22,7%	18,6%	26,8%	10,2%
Angestellte	21,2%	18,2%	25,8%	39,3%	32,8%	45,9%
Beamte/innen	0,4%	0,5%	0,2%	4,9%	6,1%	3,6%
Selbstständige	6,9%	8,9%	3,8%	8,9%	11,0%	6,6%
Sonstige, keine Angabe	1,2%	1,0%	1,4%	1,3%	1,2%	1,4%
Nicht erwerbstätig	37,0%	31,1%	46,1%	27,1%	22,1%	32,2%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n=8.436, jeweils Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Wie an anderer Stelle gezeigt wurde,<sup>8</sup> lassen sich bestimmte Branchen und Tätigkeitsbereiche eingrenzen, in denen Betroffene anteilig besonders häufig tätig sind. Unter dem Aspekt der Erreichbarkeit durch Informationskampagnen oder durch informierte Personen aus dem Umfeld der Betroffenen ließen sich so also im Falle der „*arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en*“ Strategien betrieblicher Weiterbildung entwickeln, die über die Betriebe (Personalverantwortliche, Betriebsräte) oder Gewerkschaften risikobehaftete Personengruppen gezielt adressieren können.

#### 2.4.4 Häusliche funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht

Das zuvor Gesagte gilt freilich nur für Männer und Frauen, sofern sie erwerbstätig sind oder sich in einer Ausbildung befinden. Betroffene Frauen sind aber weit- aus häufiger als Männer zu Hause, das heißt, sie beschreiben sich selbst als Hausfrauen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, oder – seltener – als in Elternzeit. Wie Tabelle 5 ebenfalls zeigt, zählt jede fünfte von funktionalem Analphabetismus betroffene Frau zu den „*häuslichen funktionalen Analphabetinnen*“. Da diese nicht in Erwerbs- oder Ausbildungsarrangements eingebunden sind, stellt sich im Gegensatz zu Erwerbstätigen in stärkerem Maße die Frage der Erreichbarkeit. Eine Kampagnenstrategie, die auf Information über Grundbildungsangebote und Motivation zur Teilnahme zielt, kann im Fall dieser Personengruppe also nicht auf institutionalisierte Beziehungsstrukturen wie im Falle der (vielfach männlichen) erwerbstätigen funktionalen Analphabet/inn/en. Zurückgreifen erweist sich – auch dies legen die Daten aus der Tabelle 5 nahe –, dass für betroffene Frauen das Hausfrauendasein eine verstärkt gewählte Option ist, denn während sich der Anteil der Hausmänner sowohl im Bevölkerungsdurchschnitt als auch unter den Betroffenen unter bzw. um einen Prozent bewegt, liegt der Anteil der Hausfrauen bei den betroffenen Frauen mit 21 Prozent deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt von 12,3 Prozent.

In der Gefahr, aufgrund nicht vorhandener Einbindung in betriebliche Strukturen, aus dem Bereich der Weiterbildungsangebote abgekoppelt zu werden, steht jede fünfte betroffene Frau, diese Gefahr besteht für betroffene Männer hingegen kaum. Um diese Personengruppe nicht aus dem Blick zu verlieren, und um trotz der Häuslichkeit Kontakt zu Betroffenen herstellen zu können, dürfte es von besonderer Bedeutung sein, Personen im sozialen Umfeld möglicher Betroffener für die Problematik zu sensibilisieren. Fundierte Kenntnisse über die „Mitwisser“ funktionaler Analphabet/inn/en, also über Personen, die im familiären oder sozialen Umfeld oder im Erwerbsleben Kenntnis über die mangelnde Lese- und Schreibkompetenz anderer Personen haben, liegen zurzeit in systematisch erarbeiteter Form jedoch noch nicht vor.

Hierbei ist es zudem bedeutsam, dass Frauen deutlich seltener allein leben als Männer, dass häusliche Isolation und damit verbunden fehlende familiäre Unterstützungssysteme also in höherem Maße ein Problem von Männern darstellt (Tabelle 7). Unter betroffenen Männern beträgt der Anteil der Alleinlebenden 16 Prozent, unter betroffenen Frauen knapp zehn Prozent. Dem entspricht ein weit-

<sup>8</sup> Vgl. Grotlüschen zur Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabet/inn/en in diesem Band, vgl. auch Buddeberg et al. 2012.

aus höherer Anteil von Ledigen unter den männlichen Betroffenen als unter weiblichen Betroffenen.

In dieser Hinsicht unterscheiden sich funktionale Analphabet/inn/en übrigens nicht nennenswert von der Bevölkerung insgesamt. Erheblich weniger Personen, die in einer Partnerschaft leben, gibt es hingegen unter den Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen (Rosenblatt 2011, S. 96).

Tabelle 7: Haushaltstyp und Zusammenleben Familienstand nach Geschlecht

	Anteile aller Betroffenen, der männlichen bzw. weiblichen Betroffenen und der Bevölkerung insgesamt					
	Funktionale Analphabet/inn/en			Bevölkerung insgesamt		
	Alle Betroffenen	Männer	Frauen	Bevölkerung insgesamt	Männer	Frauen
Ein-Personen-Haushalt	13,6%	16,0%	9,8%	12,8%	15,4%	10,1%
Mehrpersonen-haushalt	86,3%	83,8%	90,1%	87,1%	84,6%	89,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend	57,9%	56,0%	60,7%	57,8%	55,0%	60,6%
Verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend	3,9%	2,8%	5,7%	3,5%	2,6%	4,4%
Ledig	27,2%	32,4%	19,2%	30,1%	35,6%	24,4%
Geschieden	8,0%	7,3%	9,0%	6,6%	5,8%	7,3%
Verwitwet	2,5%	1,2%	4,5%	1,7%	0,8%	2,7%
Summe*	99,5%	99,7%	99,1%	99,6%	99,7%	99,4%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220, Bevölkerung insgesamt: n=8.436, jeweils Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. \* Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Antworten ‚keine Angabe‘

#### 2.4.5 Arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Geschlecht

Die Daten der Tabelle 5 zur Erwerbssituation funktionaler Analphabet/inn/en zeigen aber neben der auf den ersten Blick überraschend hohen Erwerbsquote auch einen insgesamt hohen Anteil an Arbeitslosen unter den Betroffenen. Während zum Zeitpunkt der Befragung Ende 2010 knapp acht Prozent der befragten Bevölkerung von 18 bis 64 Jahren arbeitslos waren – gegenwärtig liegt die bundesweite Arbeitslosenquote bei unter sieben Prozent (Juli 2012) – sind von den von funktionalem Analphabetismus betroffenen Männer 19 Prozent, von den betroffenen Frauen 14 Prozent arbeitslos. Von den arbeitslosen funktionalen Analphabet/inn/en beziehen rund 80 Prozent Arbeitslosengeld II.

Aus dem weit überdurchschnittlichen Anteil von Arbeitslosen unter den Betroffenen lässt sich eine weitere Strategie zur Information der Betroffenen und ihrer möglichen Motivation zum Weiterlernen ableiten. Eine systematische



Kontaktaufnahme zu den „*arbeitslosen funktionalen Analphabet/inn/en*“ wäre in diesem Fall durch die Sachbearbeitenden der Arbeitsagenturen denkbar. In der Praxis dürfte diese Möglichkeit neben der systematischen Schulung und Sensibilisierung von Mitarbeiter/inn/e/n der Agenturen aber auch davon abhängen, ob die Kontakte nicht nur punktueller Natur sind. Es ist davon auszugehen, dass Personen im administrativen Umfeld von Betroffenen einige Zeit benötigen, um aus einer ersten Ahnung, mit jemandem zu tun zu haben, der oder die von funktionalem Analphabetismus betroffen sein könnte, eine sichere Annahme zu entwickeln.

## 2.5 Internationaler Vergleich

Die Ergebnisse der leo.-Studie bestätigen vergleichbare Resultate von Studien aus anderen Ländern. So kommt die französische Studie IVQ 2004-2005 (Information et Vie Quotidienne) zu dem Ergebnis, dass unter den von funktionalem Analphabetismus Betroffenen in Frankreich 59 Prozent Männer und 41 Prozent Frauen sind. Und auch insgesamt zeigt sich – wie in der leo.-Studie – dass Männer häufiger von funktionalem Analphabetismus betroffen sind (elf Prozent) als Frauen (acht Prozent) (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme 2005, S. 6).

Der International Adult Literacy Survey (IALS) kommt für zahlreiche teilnehmende Länder zu dem Ergebnis, dass Frauen mit Texten besser zurechtkommen als Männer. Allerdings gibt es hierbei auch Ausnahmen. So weisen die vom Schweizer Bundesamt für Statistik berichteten Teilergebnisse der Nachfolgerhebung Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) im Jahr 2005 darauf hin, dass in der Schweiz die Männer hinsichtlich des Lesens von Texten, schematischer Darstellungen, der Alltagsmathematik und des Problemlösens besser abschneiden als die Frauen (Schweizer Bundesamt für Statistik 2005, S. 17), dass die Geschlechterverteilung hinsichtlich des Lesens also keine Naturgesetzlichkeit ist. Dies weist, auch wenn die Schweizer Ergebnisse eine Ausnahme darstellen, darauf hin, dass die geschlechtsspezifische Risikozuschreibung eher ein soziokulturelles Problem widerspiegelt als ein geschlechtliches.

## 3. Literalität und Alter

Eine eindeutige Zuschreibung eines hohen oder geringen Risikos, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, lässt sich bezogen auf die Altersverteilung nicht vornehmen. Zwar zeigen sich einige Unterschiede im Ausmaß der Betroffenheit verschiedener Altersgruppen, als Prädiktor für das Phänomen ist das Alter aber noch wesentlich schwächer als das Geschlecht.

Im Rahmen der leo.-Studie wurden Personen zwischen 18 und 64 Jahren befragt. Diese Begrenzung ist bedingt durch die Stichprobenstruktur des Adult Education Survey (AES), auf den der kompetenzdiagnostische Teil der leo.-Untersuchung als Add-On aufgesetzt wurde. Durch Daten gesicherte Aussagen über das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus unter Personen jenseits des Rentenalters sind daher nicht möglich.



Da bei der Interpretation der Ergebnisse aber auch das Phänomen des Kompetenzverlusts mit in Betracht zu ziehen ist, lässt sich vermuten, dass das Gesamtergebnis eher schlechter ausfallen würde, wenn die höheren Altersgruppen mit einbezogen worden wären. Ergebnisse zu den Kompetenzen der 65- bis 80-Jährigen wird die Zusatzstudie Competencies in Later Life (CILL) der PIAAC-Studie 2014 liefern.

### 3.1 Risiko des funktionalen Analphabetismus nach Altersgruppen

Während im Durchschnitt der untersuchten Bevölkerung 14,5 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, variiert dieser Anteil im Vergleich von vier Altersgruppen zwischen 13 Prozent unter den 18- bis 29-Jährigen und 16 Prozent unter den 50- bis 64-Jährigen. Innerhalb der dazwischen liegenden Gruppen (30-39 Jahre und 40-49 Jahre) liegt der Anteil bei rund 15 Prozent (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben nach Alter

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

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

Auch wenn die Unterschiede zwischen den Gruppen bei Kontrolle anderer soziodemografischer Variablen nicht signifikant sind (vgl. die Ergebnisse der Regressionsanalyse in Tabelle 10), so lässt sich doch bereits an dieser Stelle konstatieren, dass die kulturpessimistische Annahme, nach der jüngere Personen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs gegenüber älteren ins Hintertreffen geraten, zumindest hinsichtlich der Literalität nicht zutrifft. Im Gegenteil lässt sich vielmehr vermuten, dass ältere Personen stärker zum Gesamtphänomen beitragen, als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht.

Eine deutliche anteilige Zunahme der Betroffenen mit steigendem Alter weisen hingegen Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Hier steigt der Anteil funktionaler Analphabet/inn/en an den Altersgruppen mit steigendem Alter an.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Vgl. Buddeberg / Riekmann zu Literalität und Erstsprache in diesem Band.

### 3.2 Altersverteilung funktionaler Analphabet/inn/en

Tabelle 9 gibt in Prozent an, auf welche Altersgruppen sich funktionale Analphabet/inn/en und Personen mit Rechtschreibproblemen verteilen. Und in der Tat ist der größte Teil der funktionalen Analphabet/inn/en derzeit 50 bis 64 Jahre alt, nämlich etwa 33 Prozent, also knappe drei Prozentpunkte mehr als es ihrem Anteil an der Bevölkerung insgesamt entspricht.

Tabelle 9: Altersverteilung nach funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben

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

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

Etwa 20 Prozent der funktionalen Analphabet/inn/en gehören zur Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen. Sie tragen damit weniger stark zum Gesamtphänomen bei als ihr Bevölkerungsanteil vermuten ließe. Bei den dazwischen liegenden Altersgruppen decken sich der allgemeine Bevölkerungsanteil und der Beitrag zum funktionalen Analphabetismus.

Für die leo.-Daten, die im Jahr 2010 erhoben wurden, dürften dabei Kohorteneffekte weitgehend auszuschließen sein. Während sich in anderen Studien das tendenziell bessere Abschneiden der Jüngeren zum Teil darauf zurückführen lässt, dass für Ältere kein Schulangebot bestand, trifft dies auf die leo.-Studie nicht zu. Die ältesten leo.-Befragten sind 1945 geboren und somit sechs Jahre später, also etwa 1951 eingeschult worden. Damit schlägt sich der Nachkriegseffekt des mangelnden Schulangebots der späten vierziger Jahre nicht mehr nieder. Es bleibt aber selbst bei Kontrolle der Bildungsexpansion der 1970er Jahre ein geringer signifikanter Effekt zugunsten jüngerer Altersgruppen bestehen, der genau gegenteilig zur kulturpessimistischen These wirkt.

### 3.3 Prädiktorstärke laut Regressionsanalyse

Obschon das zuvor Gesagte die Vermutung zuzulassen scheint, dass es im Gegensatz zur kulturpessimistischen Lesart eher die älteren Personen sind, die eine von höherem Risiko behaftete Gruppe darstellen, relativiert die Regressionsanalyse diese Annahme. Das Alter erweist sich sogar als noch schwächerer Prädiktor als das Geschlecht. Im Vergleich zu Personen im Alter von 40 bis 49 Jahren weisen allen-

falls Personen zwischen 50 und 64 Jahren eine geringfügig schwächere Testleistung von weniger als ein Punkt auf der leo.-Skala auf. Die noch geringeren positiven Abweichungen der beiden jüngeren Altersgruppen sind nicht signifikant.<sup>10</sup>

Tabelle 10: Auszug aus den Ergebnissen der Regressionsanalyse zu dem Parameter Alter

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

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

### 3.4 Charakterisierung der Altersgruppen

Im Gegensatz zum Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Betroffenen weisen die vier untersuchten Altersgruppen jeweils einige Spezifika auf, die im Folgenden skizziert werden. Die Verteilung der Betroffenen nach Altersgruppen und Geschlecht wurde zuvor bereits dargestellt.

#### 3.4.1 Alpha-Levels nach Alter

Hinsichtlich der Lokalisierung der Befragten auf die Alpha-Levels unterscheiden sich die älteren drei Altersgruppen nur geringfügig. Einzig die jüngste Altersgruppe, die 18- bis 29-Jährigen, setzten sich von den anderen Gruppen dadurch ab, dass bei ihnen der Anteil der Personen auf den Alpha-Levels 1 und 2 geringer ist als innerhalb der übrigen Altersgruppen, dass sich bei ihnen also der funktionale Analphabetismus noch stärker als in den anderen Gruppen durch den Alpha-Level 3 beschreiben lässt. So sind von den 18- bis 29-Jährigen Betroffenen rund 75 Prozent auf dem Alpha-Level 3 zu verorten, von den älteren drei Gruppen jeweils zwischen 66 und 69 Prozent.

<sup>10</sup> Vgl. Grotlischen / Riekman / Buddeberg zu den Hauptergebnissen der Studie in diesem Band.

Tabelle 11: Altersgruppen funktionaler Analphabet/inn/en nach Alpha-Levels

Alpha-Level	Anteile der untersuchten Altersgruppen				
	Alle Betroffenen	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre
α 1	3,9%	3,1%	3,9%	3,8%	4,3%
α 2	27,0%	21,6%	28,4%	30,0%	26,9%
α 3	69,2%	75,3%	67,7%	66,2%	68,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n = 1.220 Personen auf den Alpha-Levels 1 bis 3. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

### 3.4.2 Niveau der Schulabschlüsse nach Alter

Der fehlende Schulabschluss, wichtigster Prädiktor für funktionalen Analphabetismus, ist weniger ein Problem der älteren beiden Altersgruppen als eines der unter 40-Jährigen. Wie aus Tabelle 12 hervorgeht, liegt der Anteil derer ohne Abschluss unter den Betroffenen im Alter von 40 Jahren oder darüber bei unter 18 Prozent, bei den Personen zwischen 30 und 39 Jahren bei 26 Prozent und bei der jüngsten Altersgruppe bei rund 20 Prozent, wobei Angehörige dieser Altersgruppe häufig keine Angaben zum Abschluss gemacht haben bzw. noch die Schule besuchen.

Umgekehrt haben Angehörige der beiden älteren Altersgruppen anteilig besonders oft niedrige Schulabschlüsse, etwa Hauptschul-, Volksschul- oder Förderschulabschlüsse. Dies deckt sich mit den Entwicklungen der Schulstruktur in den vergangenen Jahrzehnten, da die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Hauptschulen besuchen, als Folge eines erheblichen Akzeptanzverfalls rapide gesunken ist.<sup>11</sup>

Tabelle 12: Schulabschlüsse funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen

	Funktionale Analphabet/inn/en					Bevölkerung insgesamt
	Alle Betroffene	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre	
Kein Schulabschluss	19,3%	19,8%	26,0%	17,6%	16,4%	4,7%
Untere Bildung	47,7%	44,8%	41,4%	50,0%	51,6%	29,9%
Mittlere Bildung	18,9%	19,5%	18,1%	18,0%	19,8%	32,3%
Höhere Bildung	12,3%	8,7%	14,5%	13,7%	11,9%	31,4%
Noch Schüler	0,7%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Keine Angabe	1,1%	4,2%	0,0%	0,7%	0,3%	0,8%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Bevölkerung insgesamt: n=8.436. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

11 So besuchten im Schuljahr 1975/76 noch 43,8 Prozent der Achtklässler/innen eine Hauptschule, im Schuljahr 2008/09 waren es nur noch 19,3 Prozent. Gegenläufig stieg die Zahl der Achtklässler/innen, die ein Gymnasium oder eine übergreifende Schule besuchten, der Anteil der Förderschüler/innen veränderte sich dagegen kaum. Vgl. dazu ausführlich die Zeitreihen in Rösner 2010, S. 79. Die Entwicklung unterscheidet sich allerdings erheblich im Vergleich der Bundesländer, vgl. ebenda, S. 80.

### 3.4.3 Arbeitende, häusliche und arbeitslose funktionale Analphabet/inn/en nach Alter

Wie am Beispiel des Einflusses des Geschlechts gezeigt wurde, ist der Aspekt der Erwerbstätigkeit deshalb von besonderem Interesse, da er Rückschlüsse darauf zulässt, in welcher Art und Weise Betroffene erreicht, informiert und ggfs. zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen motiviert werden können.

Der höchste Anteil von Erwerbstätigen ist unter den 40-49-Jährigen Betroffenen zu finden. Unter ihnen beträgt der Anteil derer, die einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung nachgehen, 73 Prozent (Tabelle 13). Unter den 30-39-Jährigen liegt dieser Anteil bei knapp unter 60 Prozent.

Bei der Betrachtung der jüngsten Altersgruppe (18-29 Jahre) und der ältesten Altersgruppe (50-64 Jahre) sind zwei Spezifika zu beachten. In beiden Altersgruppen ist unter den funktionalen Analphabet/inn/en der Anteil der Erwerbstätigen mit 54 bzw. 53 Prozent vergleichsweise niedrig. Von den 18- bis 29-Jährigen befinden sich jedoch weitere 18 Prozent noch im Schulbesuch, einer außerbetrieblichen Ausbildung oder einem Praktikum, also biografisch vermutlich vor dem Eintritt ins Erwerbsleben. Bei den 50- bis 64-jährigen funktionalen Analphabet/inn/en spielen hingegen (Früh-)Rentner/innen und Pensionär/innen mit einem Anteil von fast 18 Prozent eine besondere Rolle. Da sie dem Erwerbsleben bereits entwachsen sind, sind sie über betriebliche Weiterbildungskonzepte nicht mehr erreichbar. Gleiches gilt für Erwerbsunfähige, die ebenfalls unter den 50- bis 64-Jährigen den höchsten Anteil aufweisen.

Tabelle 13: Erwerbsstatus funktionaler Analphabet/inn/en nach Altersgruppen

	Funktionale Analphabet/inn/en					Bevölkerung insgesamt
	Alle Betroffene	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre	
Erwerbstätig in Vollzeit	40,8%	27,8%	39,9%	52,4%	39,5%	47%
Erwerbstätig in Teilzeit	16,0%	12,7%	17,4%	20,5%	13,4%	19,4%
Auszubildende/r in betrieblicher Lehre	2,7%	13,4%	0,2%	0,0%	0,0%	2,9%
Arbeitslos	16,7%	16,2%	20,0%	15,8%	15,6%	7,6%
In Elternzeit	1,1%	3,1%	1,9%	0,4%	0,0%	2,0%
Schüler/in, Student/in, unbez. Praktikum, sonst. Ausbildung	3,9%	17,8%	1,6%	0,0%	0,0%	7,5%
Im Zivil- oder Wehrdienst	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Rentner/in, Pensionär/in	6,4%	0,0%	0,6%	1,6%	17,8%	4,8%
Erwerbsunfähig	2,3%	1,2%	0,2%	2,5%	4,3%	1,2%
Hausfrau/ Hausmann	9,0%	5,5%	17,1%	6,3%	8,1%	6,3%
Sonstiges	1,2%	2,1%	1,1%	0,4%	1,3%	1,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Bevölkerung insgesamt: n=8.436. Differenz der Summen zu 100 Prozent aufgrund von Rundungseffekten

Auf den weit überdurchschnittlichen Anteil von Arbeitslosen unter den funktionalen Analphabet/inn/en wurde bereits hingewiesen. Für sämtliche Altersgruppen gilt, dass der Anteil der Arbeitslosen mit mindestens jeweils 16 Prozent gut doppelt so hoch liegt wie in der Bevölkerung insgesamt. Mit einem Anteil von 20 Prozent Arbeitslosen ragt dabei die Gruppe der 30- bis 39-Jährigen heraus.

Häusliche funktionale Analphabet/inn/en sind vor allem unter den 30- bis 39-Jährigen vertreten. Fast jede/r fünfte Betroffene aus dieser Altersgruppe ist als Hausfrau (sehr selten als Hausmann) oder im Rahmen von Elternzeit zu Hause. Dabei handelt es sich um Personen, die anteilig vergleichsweise selten allein leben, rund zwölf Prozent von ihnen leben in einem Ein-Personen-Haushalt. Mit 17 Prozent besonders hoch ist der Anteil der Alleinlebenden hingegen unter den 50- bis 64-Jährigen (Tabelle 14). Hier kommt zum Tragen, dass im biografischen Verlauf dies die Gruppe ist, in der Scheidung die größte Rolle spielt. Auch verwitwete Personen tragen zu den Alleinlebenden dieser Altersgruppe bei.

Tabelle 14: Haushaltstyp und Zusammenleben mit Partner/in nach Altersgruppen

	Funktionale Analphabet/inn/en					Bevölkerung insgesamt
	Alle Betroffene	18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre	
Ein-Personenhaushalt	13,6%	12,1%	11,6%	12,1%	17,0%	12,8%
Mehrpersonenhaushalt	86,3%	87,9%	87,9%	87,9%	83,0%	87,1%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend	57,8%	21,4%	63,2%	71,3%	65,5%	57,8%
Verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend	3,9%	1,7%	2,8%	2,1%	7,5%	3,5%
Ledig	27,2%	76,4%	25,0%	15,8%	8,0%	30,1%
Geschieden	8,0%	0,5%	6,3%	8,5%	13,2%	6,6%
Verwitwet	2,5%	0,0%	1,3%	1,6%	5,6%	1,7%
Summe*	99,4%	100%	98,6%	99,3%	99,8%	99,6%

Quelle: leo. – Level-One Studie, funktionale Analphabet/inn/en: n = 1.220 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren, Bevölkerung insgesamt: n=8.436. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. \* Differenz der Summen zu 100 Prozent aufgrund von Antworten ‚keine Angabe‘

Die Angehörigen der jüngsten Altersgruppe sind weit überwiegend ledig. Der Anteil der Geschiedenen steigt dann mit dem Alter an. Es scheinen also vornehmlich die älteren Altersgruppen zu sein, bei denen eine Ausdünnung sozialer Kontakte zu dem Risiko führen könnte, mit Problem wie etwa den Schwächen in der Schriftsprache allein zu bleiben. Dies würde die Bemühung rechtfertigen, gerade diese Personengruppen, die sich in kritischen oder einschneidenden Lebenssituationen befinden, als potenzielle Teilnehmendengruppen für Bildungsangebote zu identifizieren und zu adressieren.

### 3.5 Alter und Kompetenzverlust

Im Kontext der Grundbildung werden schwache Testleistungen nicht nur als Folge fehlerhaften oder fehlenden Erlernens, sondern auch als Folge von Kompetenzverlust, also von Verlernen, diskutiert. Im Falle der Literalität ist es sehr plausibel, dass das Lesen und Schreiben zwar gelernt wurde, dass diese Kompetenz aber nachträglich wieder verloren ging, zum Beispiel durch fehlende schriftsprachliche Praxis im Beruf bei Personen, die über Jahre reine Hilfstätigkeiten ohne nennenswerte schriftsprachliche Anforderungen ausüben oder bei Langzeitarbeitslosen. So kommt der Bericht zur ALWA-Studie (Arbeiten und Lernen im Wandel) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu dem Ergebnis, dass die Lesefähigkeit durchschnittlich bis zum Alter von etwa 30 Jahren ansteige, um anschließend wieder abzunehmen (Wölfel et al. 2011).

Im Zusammenhang der leo.-Studie können Fälle identifiziert werden, bei denen die befragten Personen zwar über das Abitur verfügen, dieses in Deutschland erworben haben und die auch Deutsch als Erstsprache erlernt haben, aber dennoch in den Bereich des funktionalen Analphabetismus rutschen. Unter diesen Fällen sind Personen über 50 überrepräsentiert. Hier stellt sich die Frage, wie es zu einem offenkundigen Kompetenzverlust kam. Diese Überlegungen lenken den Fokus fort von der alleinigen Frage nach den Ursachen für den unzureichenden Kompetenzerwerb. Vielmehr öffnen sie den Blick auf die Frage, aus welchem Grunde vornehmlich ältere funktionale Analphabet/inn/en ihr schriftsprachliches Vermögen, über das sie früher möglicherweise durchaus verfügten, über die Jahre verloren haben. Eine Antwort auf diese Frage liefert die angesprochene mangelnde schriftsprachliche Praxis durch fehlende Erwerbstätigkeit oder Arbeit in einfachsten Hilfstätigkeiten. Eine weitere Erklärungslinie ist der Kompetenzverlust als Folge erworbener Behinderungen, chronischer Krankheiten oder sonstiger Beeinträchtigungen (Schlaganfall, Unfallfolgen) oder als Folge von Drogenmissbrauch.

Leiden ältere Personen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, also unter stärkeren gesundheitlichen Beeinträchtigungen und kann dies in einzelnen Fällen einen Verlust der schriftsprachlichen Kompetenz erklären? Funktionale Analphabet/inn/en haben häufiger einen weniger guten oder gar einen schlechten Gesundheitszustand. Während im Schnitt aller Befragten der leo.-Zusatzstichprobe<sup>12</sup> rund 13 Prozent angaben, ihr Gesundheitszustand sei weniger gut oder schlecht, sind dies unter den funktionalen Analphabet/inn/en der Zusatzstichprobe 19,2 Prozent (vgl. Tabelle 15).

---

12 Die Frage nach dem Gesundheitszustand wurde nur den Personen gestellt, die Teil der leo.-Zusatzstichprobe waren. Dabei handelt es sich um rund 1.400 Personen aus dem unteren Bildungsbereich.

Tabelle 15: Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Alpha-Levels

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Unterer Bildungsbereich gesamt
	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$			
Alpha-Level	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	Summe $\alpha 1 - \alpha 3$	$\alpha 4$	$> \alpha 4$	
Sehr gut oder gut	46,2%	44,1%	59,8%	54,0%	55,2%	56,3%	55,4%
Zufriedenstellend	25,6%	36,9%	22,4%	26,8%	33,9%	32,6%	31,3%
Weniger gut oder schlecht	28,2%	18,9%	17,9%	19,2%	10,9%	11,1%	13,4%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n = 1.401 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren im unteren Bildungssegment, berechnet mit WLE. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten

Es sind erwartungsgemäß vor allem die älteren Personen, die einen weniger guten bzw. einen schlechten Gesundheitszustand beschreiben. Unter den 50- bis 64-Jährigen liegt deren Anteil bei 20 Prozent (Tabelle 16), er ist damit viermal so hoch wie unter den 18- bis 29-Jährigen. Auch wenn nur in seltenen Fällen von einer schwachen gesundheitlichen Konstitution auf einen Kompetenzverlust im Bereich der Grundbildung geschlossen werden kann, so bestätigen die Zahlen doch, dass mit fortschreitendem Alter eine Beeinträchtigung der Literalität zumindest wahrscheinlicher wird und werfen die Frage auf, wie es um das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus unter den Personen bestellt ist, die älter sind als 64 Jahre. In der umgekehrten Perspektive lässt sich unter dem Begriff der Health Literacy der Aspekt von schlechtem Gesundheitszustand *als Folge* schwacher Literalität diskutieren (Anders 2009).

Tabelle 16: Gesundheitszustand von Personen aus dem unteren Bildungsbereich nach Altersgruppen

Gesundheitszustand	Funktionale Analphabet/inn/en	Personen aus dem unteren Bildungssegment			
		18-29 Jahre	30-39 Jahre	40-49 Jahre	50-64 Jahre
Sehr gut oder gut	55,4%	72,5%	67,4%	59,2%	39,6%
Zufriedenstellend	31,3%	22,6%	25,2%	28,3%	39,9%
Weniger gut oder schlecht	13,4%	4,9%	7,4%	12,4%	20,5%
Summe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: leo. – Level-One Studie, n = 1.401 Deutsch sprechende Personen zwischen 18 und 64 Jahren im unteren Bildungssegment, berechnet mit WLE. Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten



### 3.6 Altersstruktur funktionaler Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden

Beim Vergleich der leo.-Ergebnisse zur Altersstruktur der Betroffenen mit den Ergebnissen des AlphaPanels zur Altersstruktur der Kursteilnehmenden (Rosenblatt / Bilger 2011, S. 14) wird deutlich, dass jüngere Betroffene unter 25 Jahren in den Kursen leicht unterrepräsentiert sind, während ältere Betroffene leicht überrepräsentiert sind. So sind knapp zwölf Prozent der Betroffenen zwischen 18 und 24 Jahre alt, unter den Kursteilnehmenden beträgt der Anteil dieser Gruppe jedoch nur sieben Prozent. Diese Unterschiede sind freilich eher gradueller Natur. Sie lassen aber die Vermutung zu, dass die Entscheidung, sich im Rahmen eines Alphabetisierungskurses fehlende Fertigkeiten nachträglich anzueignen, offensichtlich Zeit zur Reife braucht, und daher eher im Alter ab der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts gefällt wird.

Tabelle 17: Altersstruktur der funktionalen Analphabet/inn/en im Vergleich zur Altersstruktur von Kursteilnehmenden

	Leo.-Level-One Studie							AlphaPanel	
	Alpha-Level 1 (in%)	Alpha-Level 2 (in%)	Alpha-Level 3 (in%)	Funktionaler Analphabetismus ( $\alpha$ 1-3) (in%)	Alpha-Level 4 (in%)	Alpha-Level >4 (in%)	Durchschnitt Bevölkerung (in%)	Teilnehmende an Kursen (in%)	Unteres Bildungssegment (in%)
18-24 Jahre	4,3	9,5	12,8	11,7	13,6	13,5	13,3	7	12
25-34 Jahre	20,3	16,5	18,5	18,0	19,1	18,8	18,8	17	17
35-44 Jahre	27,6	29,8	23,7	25,5	22,5	25,2	24,5	26	23
45-54 Jahre	28,4	24,7	23,5	24,0	24,8	25,0	24,8	37	24
55-64 Jahre	19,4	19,4	21,5	20,8	20,1	17,4	18,6	10	24
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	97*	100

Quelle: leo. – Level-One Studie, n=8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Daten zu den Kursteilnehmenden zitiert aus Rosenblatt / Bilger (2011). Abweichungen der Summen von 100% aufgrund von Rundungseffekten. \* Differenz zu 100%: Drei Prozent der Kursteilnehmenden sind laut AlphaPanel 65 Jahre oder älter und können somit mit den leo.-Daten nicht verglichen werden.

### 3.7 Internationaler Vergleich

In Frankreich ist laut der IVQ-Studie 2004/2005 die Hälfte der von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen über 45 Jahre alt (ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme 2005, S. 5). Dies korrespondiert in etwa mit dem durch die leo.-Studie erhobenen Anteil, wonach rund 60 Prozent der Betroffenen älter sind als 40 Jahre.

Der International Adult Literacy Survey (IALS) 1995 weist für alle beteiligten Länder aus, dass jüngere Erwachsene bessere Ergebnisse erzielen als die älteren Bevölkerungsteile. Konkret sind es demnach die 26- bis 35-Jährigen, die im Vergleich zu den älteren Erwachsenen zwischen 56-65 Jahren besser abschneiden (OECD und Statistics Canada 2000, S. 34).

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

#### 4. Literatur

- Anders, Markus (2009): Analphabetismus und Gesundheit. Die Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus auf den Gesundheitszustand. In: *Alfa-Forum* (70), S. 14–15.
- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l’Illettrisme (2005): Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004-2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel. Lyon.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 28–31.
- Heinemann, Alisha M.B (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Anke Grotlüschen (Hg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (6), S. 86–107.
- Holtsch, Doreen; Lehmann, Rainer (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), S. 23–26.
- OECD; Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 89–99.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. v. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.
- Rösner, Ernst (2010): Schulstruktur im Wandel. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Heinz-G Holtappels (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Bd. 16. Weinheim: Beltz Juventa (16), S. 71–98.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel.
- Wölfel, Oliver; Christoph, Bernhard; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt? Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (05/2011).

## 8 Vierter publizierter Beitrag

*Buddeberg, Klaus (2016a): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 61–78.*

Im ersten thematischen Hauptteil dieser Arbeit, der sich mittels dreier Beiträge mit Ergebnissen der Leo.-Studie auseinandersetzt, wurde deutlich, dass von geringer Lese- und Schreibkompetenz allein durchaus eine Gefahr eingeschränkter Teilhabe ausgehen kann, aber nicht ausgehen muss, bzw. dass sich diese Gefahr nicht auf alle, sondern nur auf einzelne Teilhabebereiche bezieht. Insbesondere die Gruppen der meist weiblichen „häuslichen“ betroffenen und der älteren Erwachsenen sind dabei hervorzuheben. Diese sind entweder bezogen auf den Teilhabebereich der Erwerbsarbeit oder auf den Teilhabebereich der sozialen Nahbeziehungen (Bartelheimer 2007) theoretisch am ehesten „außen vor“.

Dass keine pauschale Teilhabebeeinschränkung existiert, liegt zum einen an der jeweils sehr spezifischen Lebenssituation und der dementsprechend spezifischen sozial verankerten literalen Praxis – dies entspricht in der Ausdeutung der Anlehnung an die New Literacy Studies. Es ist aber auch einem Sachverhalt geschuldet, der im sich nun anschließenden zweiten Teil des Dissertationsvorhabens im Mittelpunkt steht: Viele Betroffene sind nicht zuletzt deshalb in der Lage, im Beruf und in anderen Lebensbereichen zu reüssieren, weil sie auf die Unterstützung aus ihrem Umfeld zurückgreifen können (Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Egloff 1997, S. 161; Brugger et al. 1997, S. 88). Diese Personengruppe – im Kontext der Umfeldstudie und des Dissertationsvorhabens: Mitwissende – ist jedoch ein bisher noch kaum beforschtes Themenfeld.

Die Frage der Erreichbarkeit stellt seit jeher ein zentrales Problem der gesamten Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung dar. Allerdings beschränkte sich bisherige Forschung vornehmlich auf die Befragung von (zumeist lernenden) Betroffenen und von Volkshochschulen. Mit Blick auf die Erreichbarkeit und Adressierbarkeit wird in der Bildungspraxis deutlich, dass es unter Umständen eines Scharniers bedarf, das die Betroffenen in Kontakt zur Weiterbildung bringt und so dabei hilft, die Distanz zwischen Adressat/inn/en

und Weiterbildung zu überbrücken. Dieses Scharnier, so eine der Hypothesen der Umfeldstudie, können gegebenenfalls Mitwissende bilden. Während im Kontext der Leo-Studie noch zu beklagen war, dass „fundierte Kenntnisse über die ‚Mitwischer‘ funktionaler Analphabet/inn/en, also über Personen, die im familiären oder sozialen Umfeld oder im Erwerbsleben Kenntnis über die mangelnde Lese- und Schreibkompetenz anderer Personen haben, ... zurzeit in systematisch erarbeiteter Form (...) noch nicht vor(liegen)“ (Buddeberg 2012, S. 197), lässt die Umfeldstudie nun systematische Einblicke in das Umfeld der Betroffenen zu.

Es existiert im internationalen Kontext zwar eine Reihe von Studien, die das Umfeld der Betroffenen thematisieren (z.B. Fingeret 1983; Hodge et al. 2010; St. Clair et al. 2010), in der deutschen Forschungslandschaft wird es hingegen eher am Rande behandelt und dabei zumeist mit der Perspektive auf die Betroffenen und nicht auf die Mitwissenden (z.B. Wagner und Stenzel 2011). Im Mittelpunkt standen dabei nach wie vor die funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten selbst. Hinweise auf „Mitwissende“ von funktionalen Analphabet/inn/en finden sich in einigen Studien, die zumeist biographisch orientiert forschten. So thematisieren etwa Oswald und Müller sogenannte „Vermeidungsstrategien“ (Oswald und Müller 1982, S. 82), Döbert und Hubertus sprechen von „Überlebensstrategien“ (Döbert und Hubertus 2000, S. 70). Egloff benennt verschiedene Muster als Strategien funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten, mit denen sie ihre Betroffenheit verstecken: Delegieren, Vermeiden und Täuschen (Egloff 1997). Delegieren als Strategie setzt dabei dritte Personen, also eingeweihte Mitwissende voraus. Wagner und Schneider benennen als „Hauptstrategien“: Verheimlichen, Verbergen und Ausnutzen und verweisen dabei ausdrücklich auf das Vorhandensein einer „Vertrauensperson im persönlichen Nahumfeld“ (Wagner und Schneider 2008, S. 56). Nienkemper und Bonna beschreiben, dass es bei der Angst des Entdeckt-Werdens eine subjektive Handlungsstrategie von Personen gibt, nämlich die Strategie „Partielles Outing“ (Nienkemper und Bonna 2010, S. 217). Als Akteure, gegenüber denen dieses Outing stattfindet, beschreiben die Autorinnen die eigene Familie, die Schule der Kinder, die aktuelle Arbeitsstelle, der ehemalige Arbeitsplatz, die ARGE und die Familie des Partners. Ergebnisse des Alphapanel ergaben, dass vor allem Eltern, andere Familienangehörige und Freunde oder Bekannte von den Schwierigkeiten der Befragten mit dem Lesen und Schreiben wissen (Rosenbladt und Bilger 2011, S. 23).

Verschiedene Studien geben Hinweise darauf, dass Mitwissende prinzipiell eine wichtige Brückenfunktion übernehmen können. Wer tatsächlich einen Kurs besucht, hat den Impuls

dazu in jedem dritten Fall von Freunden oder Bekannten bekommen (Schladebach 2007). Dennoch zeigt sich an der geringen Teilnehmerszahl im Bereich Grundbildung – weniger als ein Prozent der Betroffenen besuchen Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen (Rosenblatt 2011) –, dass das Potenzial, das im mitwissenden Umfeld steckt, offensichtlich nicht annähernd ausgenutzt wird. Es kann von einer Ambivalenz des Mitwissens ausgegangen werden. Wohl ist es möglich (aber offenbar selten), dass durch die Mitwissenden Lernprozesse angestoßen werden (in Form von Kursteilnahme aber auch als informelle Lernsettings), es ist aber auch davon auszugehen, dass Mitwissende ihrem gegenüber Lese- und Schreibarbeiten pauschal abnehmen, den funktionalen Analphabetismus also sogar verdecken und strukturell festigen.

Daher stellen sich verschiedene Forschungsfragen. In welchem Umfang ist eigentlich von gesellschaftlichem Mitwissen auszugehen? Sind Mitwissende lediglich eine kleine Minderheit, oder ist Mitwissen so weit verbreitet, dass sich die doppelte Adressierung der Betroffenen durch ihr Umfeld als erfolgversprechende Option anbietet? Bereits in der Vergangenheit wurden Mitwissende von Bildungseinrichtungen systematisch angesprochen. Programmanalysen (Schmidt-Lauff und Sanders 2011, S. 14) und Erhebungen bei Volkshochschulen (Ernst und Schneider 2011, S. 274) weisen auf den in diesem Themenfeld einzigartigen „doppelten Adressaten“ (Grotlüschen et al. 2014b) der Ankündigungstexte hin. Da die Betroffenen durch Programme und Ankündigungstexte selbst nur schwer zu erreichen sind, adressieren Bildungseinrichtungen die Betroffenen selbst sowie Personen in ihrem Umfeld.

Die schiere Quote des Mitwissens allein sagt aber noch nichts darüber aus, wie das jeweilige Verhältnis innerhalb der Dyade (mitwissende und betroffene Person) beschaffen ist. Führt das „Wissen davon“ auch zum „Reden darüber“? Resultiert daraus wiederum Unterstützung? Und, wenn ja, werden durch diese Unterstützung Lernprozesse angestoßen oder führt sie zur Zementierung der Problemlagen und zu fortgesetzter Abhängigkeit?

## Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie

Klaus Buddeberg

### 1. Durchführung der quantitativen Teilstudie

Die quantitative Teilstudie der Umfeldstudie basiert auf der telefonischen Befragung von 1.511 Erwachsenen in Hamburg, die im Spätsommer 2014 durchgeführt wurde. Zuvor hatte sich in zwei kleineren Vorstudien (n=344 und n=68) die prinzipielle Machbarkeit einer Repräsentativbefragung hinsichtlich ausreichender Inzidenz und Tauglichkeit der eingesetzten Fragen nachweisen lassen.<sup>1</sup> Im Rahmen der Hauptstudie kamen insgesamt rund 50 Fragen sowie ein umfangreicher Hintergrundfragebogen zum Einsatz.<sup>2</sup> Die im Fragebogen behandelten Aspekte waren:

- a) das Vorliegen von Mitwissen,
- b) Fragen zur betroffenen Person (soziodemografische Merkmale, Lese- und Schreibkompetenz, vermutete Gründe für die geringe Literalität, Veränderungswunsch, Kursbesuch),
- c) Feld des Mitwissens,
- d) Zustandekommen des Wissens, Indizien für die geringe Literalität,
- e) Unterstützung bei Lese- und Schreibanforderungen,
- f) Kenntnis von Kursen, ALFA-Telefon, Online-Portal ich-will-lernen.de, Hinweis auf diese Unterstützungsmöglichkeiten und falls nein: Gründe für die Nicht-Empfehlung,
- g) Einstellung zur Literalität,
- h) Art der Beziehung zu der Person (Kontakthäufigkeit, Vertrauensverhältnis, Wissen der betroffenen Person um das Mitwissen),
- i) Art des Sprechens über die Situation, Gründe, die ggfs. gegen einen offenen Austausch sprechen,
- j) Art der Unterstützung, Ermutigung zur Verbesserung der Literalität,
- k) Belastung durch das Mitwissen,
- l) weitere Mitwissende, ggf. Austausch mit diesen weiteren Personen.

### 2. Ergebnisse

Zunächst einmal gilt es zu klären, wer die Mitwissenden überhaupt sind: Wieviel Mitwissen gibt es? Welche soziodemografische Struktur weist die Gruppe der Mitwissenden auf und in welchen gesellschaftlichen Feldern gibt es Mitwissen? Es folgen Ergebnisse zu den Fragen, wie die Kommunikation zwischen Mitwissenden und Betroffenen beschaffen ist und welche Art der Unterstützung Mitwissende leisten.

---

1 Eine ausführliche Darstellung der Durchführung der Studie und auch der vorgeschalteten Vorstudien findet sich im Beitrag zu den methodologischen Herausforderungen in diesem Band.

2 Der vollständige Fragebogen ist im Anhang C zu diesem Band dokumentiert.

## 2.1 Wieviel Mitwissen gibt es?

Die Inzidenz erweist sich als überraschend hoch. Rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen eine oder mehrere Personen, bei denen sie entweder sicher von einem Defizit beim Lesen und Schreiben wissen oder bei denen sie dies zumindest vermuten. Ein geringer Anteil kennt entsprechende Personen nur vom Hörensagen. Es verbleiben 37,2 Prozent der Befragten, die eine oder mehrere betroffene Personen gut genug kennen, um über diese auch weitere Angaben machen zu können. Diese 37,2 Prozent (n=562) bilden die Grundgesamtheit für die weiteren quantitativen Auswertungen.

Zwar hatten die beiden Vorstudien sogar eine noch höhere Quote ergeben, diese Vorstudien waren jedoch mit sehr spezifischen Subsamples durchgeführt worden, so dass von einer Quote von 40 Prozent im Hauptlauf nicht zwingend ausgegangen werden konnte. Im Datensatz liegen Einschätzungen der Mitwissenden zur Lese- und Schreibkompetenz der Betroffenen vor.<sup>3</sup> Es lässt sich vermuten, dass etwa die Hälfte der Mitwissenden Erwachsene kennen, die so erhebliche Probleme beim Lesen und Schreiben haben, dass sie in der Terminologie der leo.-Studie als funktionale Analphabetinnen oder funktionale Analphabeten zu bezeichnen wären, während die andere Hälfte über Erwachsene berichtet, die auffällige Schwierigkeiten im Bereich der korrekten Schreibung aufwiesen, in der Diktion der leo.-Studie: fehlerhaftes Schreiben bei gebräuchlichem Wortschatz.<sup>4</sup>

## 2.2 Soziodemografische Merkmale

Was die soziodemografischen Merkmale der Mitwissenden betrifft, so deckt sich deren soziodemografische Struktur weitgehend mit der der Hamburger Bevölkerung insgesamt. Die mögliche Annahme, dass analog zum funktionalen Analphabetismus (vgl. Grotlüschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 39–43) auch beim Wissen darüber eine gewisse Milieuabhängigkeit vorliegen könne, lässt sich somit weitgehend entkräften. Der systematische Vergleich dieser Strukturdaten zeigt: Wissen über geringe Literalität unter Erwachsenen gibt es in allen Segmenten der Bevölkerung,

3 Die Befragten wurden gebeten, die Lese- und Schreibkompetenz der ihnen bekannten Person zu beschreiben. Zum Einsatz kamen dabei Items zur Selbsteinschätzung aus dem AlphaPanel (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 25). Daher handelt es sich bei den Differenzierungen nach den Kompetenzniveaus um Fremdzuschreibungen durch die Mitwissenden. Diese sind im Gegensatz zur empirischen Kompetenzmessung mit deutlichen Unsicherheiten behaftet und sind somit entsprechend zurückhaltend zu interpretieren.

4 Im Rahmen der leo.-Studie wurde funktionaler Analphabetismus (Alpha-Level 1–3) operationalisiert als Unterschreiten der Textebene. Das bedeutet, „dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.“ Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichem Wortschatz (Alpha-Level 4) indiziert die leo.-Studie, „wenn auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig“ (Grotlüschen, Riekmann und Buddeberg 2012, S. 19f.).

weitgehend unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Erwerbssituation oder Erstsprache.<sup>5</sup>

Die Anteile von Männern und Frauen unter Mitwissenden und an der Hamburger Bevölkerung sind nahezu deckungsgleich. Sowohl die Hälfte des befragten Samples, das am Hamburger Mikrozensus geeicht wurde, als auch die Hälfte der Mitwissenden sind Männer bzw. Frauen. Ein höherer Anteil von Männern oder Frauen, analog zum höheren Anteil von Männern unter von funktionalem Analphabetismus Betroffenen (vgl. Buddeberg 2012, S. 190f.), existiert bezogen auf Mitwisserschaft nicht. Allerdings lässt sich bei der Differenzierung der Felder des Mitwissens zeigen, dass Frauen anteilig häufiger von Mitwissen im familiären Kontext berichten (s. u.).

Die Anteile derjenigen mit niedrigem, mittlerem oder höherem Schulabschluss erweisen sich beim Vergleich der Mitwissenden mit dem Gesamtsample und mit den Abschlüssen aktueller Schulabgangsjahrgänge als nahezu deckungsgleich (Tabelle 1). Allerdings ändert sich die Verteilung, wenn nach dem vermuteten Kompetenzniveau der Betroffenen differenziert wird. Diejenigen Mitwissenden, die selbst über einen Haupt- oder Volksschulabschluss verfügen, berichten zu gleichen Teilen über Betroffene mit gravierenden Lese- und Schreibschwierigkeiten und über Betroffene mit einer auffällig fehlerhaften Schreibung. Mitwissende mit Mittlerer Reife oder (Fach-)Abitur als höchstem Schulabschluss berichten anteilig seltener über Betroffene mit gravierenden Schwierigkeiten und entsprechend häufiger über Betroffene mit fehlerhafter Schreibung.

Tabelle 1: Schulabschluss der Mitwissenden im Vergleich zum Gesamtsample

<b>höchster Schulabschluss*</b>	<b>Mitwissende in Hamburg Anteil</b>	<b>Bevölkerung in Hamburg Anteil</b>
Volks- oder Hauptschulabschluss	15,8 %	16,2 %
Mittlere Reife	30,5 %	30,7 %
(Fach-)Abitur	53,7 %	53,1 %
gesamt	100 %	100 %

\* nicht ausgewiesen: kein Abschluss bzw. noch Schüler/in (n=13)

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=1.511 Erwachsene in Hamburg

Die Gruppe der Mitwissenden ist in der Summe geringfügig jünger als der Schnitt der Bevölkerung. Differenziert in drei Altersgruppen zeigt sich, dass Mitwissende unter den älteren Erwachsenen (60 Jahre und älter) gegenüber der Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert sind (Tabelle 2). Durch das sukzessive Ausscheiden dieser Kohorten aus dem Erwerbsleben sinkt die Bedeutung des Berufs als Quelle des Mitwissens. Auch die mit zunehmendem Alter insgesamt sinkende Zahl sozialer Kontakte kann als Erklärungsansatz für diese altersbezogenen Abweichungen dienen (vgl. Genuneit und Genuneit 2011, S. 47–53).

5 Eine umfangreiche Tabelle mit Angaben zur soziodemografischen Struktur von Mitwissenden im Kontrast zur Hamburger Bevölkerung liegt vor in Buddeberg 2015b, S. 141.



Tabelle 2: Altersstruktur Mitwissende und Bevölkerung

Altersstruktur	Mitwissende	Erwachsene in Hamburg
18 bis 39 Jahre	40,6 %	38,1 %
40 bis 59 Jahre	37,9 %	33,8 %
60 Jahre und älter	21,5 %	28,1 %
gesamt	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende bzw. 1.511 Erwachsene in Hamburg

Der Anteil von Personen mit einem Migrationshintergrund<sup>6</sup> liegt unter den Mitwissenden mit 37,4 Prozent rund vier Prozentpunkte über dem Anteil im Gesamt-sample von 32,9 Prozent (Anteil an der Hamburger Bevölkerung laut amtlicher Statistik: 30 Prozent, vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2013). Diese insgesamt geringe Abweichung (Tabelle 3) relativiert die Annahme, dass Mitwissen in besonders hohem Maße in Bevölkerungsgruppen vorliegt, die durch Migration geprägt sind.

Tabelle 3: Migrationshintergrund Mitwissende und Bevölkerung

	Mitwissende	Erwachsene in Hamburg
ohne Migrationshintergrund	62,6 %	67,1 %
mit Migrationshintergrund	37,4 %	32,9 %
gesamt	100 %	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende bzw. 1.511 Erwachsene in Hamburg

### 2.3 Felder des Mitwissens

Vertrauenspersonen von Erwachsenen mit geringer Literalität werden in der Literatur zumeist in der Familie, im Beruf sowie im Freundes- und Bekanntenkreis verortet (vgl. Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Egloff 1997, S. 161). Auf der Datengrundlage der Repräsentativbefragung lässt sich die Relevanz dieser Felder bestätigen und quantifizieren.<sup>7</sup> Das am häufigsten genannte Feld des Mitwissens ist der Freundes- und Bekanntenkreis (39 % der Mitwissensfälle). Gut 28 Prozent der Mit-

6 Im Kontext der leo.-Studie wurde als Unterscheidungsmerkmal nicht das Vorliegen eines Migrationshintergrundes, sondern die in der Kindheit erlernte Erstsprache zugrunde gelegt, da sich dieses Kriterium im Kontext einer literalitätsbezogenen Betrachtung inhaltlich anbot (vgl. Buddeberg und Riekman 2012, S. 211). Bei der Erhebung der Umfeldstudie wurde die Frage der Erstsprache jedoch nur einem Teil des Samples gestellt, nämlich denjenigen, die einen familiären Migrationshintergrund haben. Daher wird in der Umfeldstudie anhand des Parameters Migrationshintergrund argumentiert. Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes wurde dann festgestellt, wenn der/die Befragte selbst eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hat oder im Ausland geboren wurde oder wenn ein Elternteil jemals eine andere Staatsangehörigkeit hatte oder hat bzw. im Ausland geboren wurde.

7 Bei der Differenzierung der Felder des Mitwissens ist zu beachten, dass die Befragten häufig mehr als eine betroffene Person kennen. Berichtet haben sie dann jeweils über eine Person, zu der sie besonders gut Auskunft geben konnten. Insofern haben wir es hier strenggenommen mit den „berichteten Feldern des Mitwissens“ zu tun.

wissenden berichten aus dem Kontext Beruf, von familiärem Mitwissen berichten 15 Prozent der Mitwissenden. Weitere neun Prozent berichten von – zumeist eher looser – Kontakten in der Nachbarschaft.

Wie zuvor angedeutet lassen sich genderspezifische Strukturen bei der Differenzierung nach Feldern des Mitwissens nachzeichnen (Tabelle 4). Die Familie spielt für Frauen als Quelle des Mitwissens anteilig eine besondere Rolle, während Männer häufiger von Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis berichten.

Tabelle 4: Felder des Mitwissens nach Geschlecht

Felder des Mitwissens	Frauen	Männer	Mitwissende insgesamt
aus der Familie	21,2 %	8,9 %	15,1 %
aus dem Beruf	26,1 %	29,6 %	27,9 %
aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis	32,5 %	44,3 %	38,4 %
aus der Nachbarschaft	8,8 %	8,6 %	8,7 %
aus der Schulzeit	4,9 %	2,9 %	3,9 %
sonstiges	3,2 %	3,6 %	3,4 %
vom Hörensagen	3,2 %	2,1 %	2,7 %
gesamt	99,9 %	100 %	100,1 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende, Differenz der Gesamtsummen zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

Berufliches Mitwissen hat verschiedene Ausformungen. In einer ersten Differenzierung lässt es sich unterscheiden in Mitwissen, das sich „innerbetrieblich“ abspielt und in „professionelles“ Mitwissen. Innerbetriebliches Mitwissen umfasst Konstellationen mit Beschäftigten ein und desselben Unternehmens. Meist handelt es sich dabei um das Verhältnis zwischen Kolleginnen und Kollegen. Außerdem gibt es Beziehungen zu Vorgesetzten, zu Mitarbeitenden oder zu Auszubildenden.

Professionelles Mitwissen hingegen bezieht sich nicht auf die Interaktion von Beschäftigten im selben Unternehmen. Hierbei geht es um Beziehungen zu Kundinnen und Kunden, zu Patientinnen oder Patienten, Klientinnen oder Klienten oder Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern.<sup>8</sup> Professionelles Mitwissen macht etwa ein Drittel des beruflichen Mitwissens aus. Innerbetriebliches Mitwissen deckt somit gut zwei Drittel des beruflichen Mitwissens ab. Meist handelt es sich um Mitwissen auf derselben Hierarchie-Ebene, also zwischen Kolleginnen und Kollegen (42 Prozent des gesamten beruflichen Mitwissens), gefolgt von Mitwissen von Vorgesetzten über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Auszubildende (21 %).

<sup>8</sup> Beispiele für professionelles Mitwissen aus dem Interviewmaterial der qualitativen Umfeldstudie: Eine Ärztin bemerkt, dass einer ihrer Patienten Schwierigkeiten hat, Informationsblätter zu lesen oder Formulare auszufüllen (Interview 24). Eine Kursleiterin im Bereich der politischen Bildung bemerkt, dass ein Teilnehmer Sachverhalte mündlich zwar sehr gut darstellen kann, an der schriftlichen Darstellung jedoch scheitert (Interview 11). Die Mitarbeiterin eines Jobcenters bemerkt bei einer Kundin, dass sie mit gedruckten Informationen Schwierigkeiten hat (Interview 19). Bei einer Beratungsstelle für Wohnungssuchende stellt die Beraterin fest, dass der Klient die vorab gegebenen schriftlichen Informationen nicht gelesen hat. Sie bekommt den Eindruck, dass der Klient die Schriftstücke nicht lesen konnte (Interview 28).

Nur selten hingegen handelt es sich um Mitwissen „von unten nach oben“, also um Mitwissen über Vorgesetzte (4 %). Die herausragende Position des Mitwissens zwischen Kollegen und Kolleginnen unterstreicht die Sinnhaftigkeit von Strategien, die auf die Sensibilisierung kollegialer Netzwerke abzielen.

Auf Basis der leo.-Studie lassen sich eine Reihe von Branchen und Berufsgruppen identifizieren, in denen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten anteilig häufig beschäftigt sind (vgl. Buddeberg, Riekmann und Grotlüschen 2012, S. 30f.). Von besonderer Bedeutung sind dabei das Bau- und das verarbeitende Gewerbe sowie Gastronomie und Hotelgewerbe. Die Umfeldstudie liefert komplementär hierzu Daten zu den Branchen, in denen von innerbetrieblichem Mitwissen berichtet wird. Die Ergebnisse sind aufgrund recht geringer Fallzahlen nicht ohne Weiteres zu verallgemeinern. Sie geben jedoch einen Hinweis auf die Vielfältigkeit der Branchen, in denen von Mitwissen ausgegangen werden kann. Als Orte des Mitwissens spielen ebenfalls die Bauwirtschaft, die Gastronomie oder die verarbeitende Industrie eine Rolle, daneben wird aber auch und gerade aus dem Gesundheits- und Sozialwesen oder der öffentlichen Verwaltung von Mitwissen im Kreis der Kolleg/inn/en berichtet. Im Kontext von Informationskampagnen scheint es also geboten, keine abschließende Vorauswahl von zu adressierenden Branchen vorzunehmen.

Von professionellem Mitwissen berichten häufig Beschäftigte im Bereich Bildung und öffentliche Verwaltung, im Gesundheits- und Sozialwesen oder im Handel. Dies unterstützt die Relevanz von Projekten, die sich der Information und Sensibilisierung in der kommunalen Verwaltung oder im Bereich der Jobcenter widmen. Aber auch hier gilt: Bei der Einschätzung des professionellen Mitwissens ist von einer hohen Diversität der Branchen und Arbeitsbereiche auszugehen. So dürften auch Ärztinnen und Ärzte sowie Personal im Bereich der Kinderbetreuung wichtige potenzielle Multiplikator/inn/en darstellen.

Jenseits von Familie und Beruf erweisen sich die Quellen des Mitwissens als überaus divers. Sofern die Mitwissenden die Personen, über die sie berichten, nicht aus dem familiären oder beruflichen Umfeld kennen, kennen sie sie über Freunde und Bekannte, von Partys oder Feiern, aus der eigenen Schulzeit, aus der Nachbarschaft (z. B. Kiosk, Geschäft, Park, Frisör), aus einem Verein, über andere Familienmitglieder, durch den Kindergarten oder die Schule der Kinder, aus der Kneipe oder von Veranstaltungen, aus der Kirchengemeinde und dergleichen (Auflistung in abnehmender Häufigkeit).

## 2.4 Einfaches und multiples Mitwissen

Die meisten Mitwissenden kennen mehr als eine einzige betroffene Person, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Etwa ein Drittel der Mitwissenden kennt eine einzige Person, bei der die Mitwissenden sicher von einer Auffälligkeit im Bereich der Literalität ausgehen, zwei Drittel der Mitwissenden kennen jedoch zwei oder mehr Personen (Tabelle 5).

Tabelle 5: Einfaches und multiples Mitwissen – Anzahl der bekannten betroffenen Personen

Mitwissende Person	Anzahl	Anteil
kennt eine betroffene Person	156	34,1 %
kennt zwei oder mehr betroffene Personen	77	16,9 %
kennt drei oder vier betroffene Personen	79	17,3 %
kennt fünf oder mehr betroffene Personen	145	31,7 %
gesamt	457	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=457 Mitwissende, die sich bei den berichteten Fällen sicher sind, dass ein Problem beim Lesen und Schreiben vorliegt

Häufiger als Mitwissende in der Familie oder im Freundes- und Bekanntenkreis kennen beruflich Mitwissende mehrere betroffene Personen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit Befunden der SAPfA-Studie, bei der Beschäftigte in bestimmten Branchen<sup>9</sup> befragt wurden, ob ihnen gering literalisierte Personen im eigenen Betrieb bekannt sind. Auch hier zeigte sich, dass die Befragten häufig mehr als eine einzige betroffene Person kennen (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 28–31).

## 2.5 Mehrere Mitwissende und Austausch untereinander

Während in verschiedenen Beiträgen meist im Singular von „einer Person des Vertrauens“ (Döbert und Hubertus 2000, S. 70) die Rede ist, wenn das mitwissende und unterstützende Umfeld angesprochen wird, zeigt sich empirisch, dass meist mehr als eine Person in das Problem eingeweiht sind. Dies korrespondiert aus Sicht von Betroffenen mit der von Barbara Nienkemper skizzierten Strategie des „partiellen Outings“. Dabei „handelt es sich nicht um ein vollständiges Outing aller bekannten Inkompetenzen gegenüber allen bekannten Personen. Es werden vielmehr bewusst nur ausgewählte Teilbereiche der eigenen Schwächen gegenüber ausgewählten Personen offenbart“ (Nienkemper 2015, S. 211). Das hier implizierte Vorhandensein mehrerer eingeweihter Personen zeigt sich auch im vorliegenden quantitativen Datenmaterial. Drei Viertel der Mitwissenden wissen demnach oder gehen davon aus, dass es eine oder zumeist sogar mehrere weitere mitwissende Personen gibt (Tabelle 6).

<sup>9</sup> Die Studie fokussierte auf Branchen und Berufsgruppen, in denen laut leo.-Studie überproportional häufig funktionale Analphabetinnen und Analphabeten beschäftigt sind (vgl. Grotlischen 2012, S. 145–147).

Tabelle 6: Vorhandensein und Anzahl weiterer Mitwissender

Anzahl der Mitwissenden	Anzahl	Anteil
eine weitere Person weiß von dem Problem	30	5,4 %
mehrere weitere Personen wissen von dem Problem	349	62,3 %
vermutlich gibt es weitere Mitwissende	70	12,5 %
keine weiteren Mitwissenden	45	8,0 %
ich weiß nicht	66	11,8 %
gesamt	560	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=560 Mitwissende, nicht ausgewiesen sind zwei Fälle mit fehlenden Angaben

Nicht in jedem Fall tauschen sich die Mitwissenden mit weiteren eingeweihten Personen aus (Tabelle 7). Die Gründe hierfür sind aus dem vorliegenden Material nicht abzuleiten. Es lässt sich aber als ein Erklärungsansatz annehmen, dass sich die Mitwissenden dafür untereinander nicht gut genug kennen oder eine Art der Tabuisierung einen Austausch verhindert. Der Aspekt der Tabuisierung würde bedeuten, dass alle beteiligten Personen von dem Sachverhalt informiert sind, dessen ungeachtet aber nicht darüber reden.

Tabelle 7: Austausch zwischen Mitwissenden

	Anzahl	Anteil
Mitwissende tauschen sich aus	163	43,1 %
kein Austausch zwischen den Mitwissenden	215	56,9 %
gesamt	378	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=378 Mitwissende, die angeben, dass es außer ihnen selbst noch weitere Personen gibt, die die jeweils betroffene Person kennen

Der Aspekt des Austauschs mit anderen eingeweihten Personen liefert – wenn er differenziert nach den Feldern des Mitwissens betrachtet wird – Hinweise auf die Art des Umgangs mit dem Phänomen. Im familiären Kontext zum Beispiel berichten mehr als 90 Prozent der Mitwissenden von weiteren Mitwissenden, nur etwas mehr als ein Drittel von ihnen (39 %) tauscht sich jedoch mit diesen weiteren Mitwissenden aus. Dies ließe sich im Sinne einer tabuisierten Mitwisserschaft (vgl. den Beitrag von Wibke Riekman zu den Typen des Mitwissens in diesem Band) folgendermaßen paraphrasieren: In der Familie wissen zwar fast alle über die Situation Bescheid, trotzdem wird kaum darüber geredet.

Im Gegensatz dazu kann im beruflichen Kontext von einem offeneren Kommunikationsverhältnis zwischen verschiedenen mitwissenden Kolleginnen und Kollegen ausgegangen werden. Von beruflich Mitwissenden (innerbetrieblich und professionell) wissen oder vermuten zwei Drittel, dass weitere Personen in die Situation eingeweiht sind – also deutlich weniger als im familiären Kontext. Aber häufiger als im familiären Kontext gibt es einen Austausch zwischen diesen verschiedenen Personen. Im Kreis der Kolleginnen und Kollegen, so die naheliegende Vermutung, wird offener und ungezwungener – weniger gehemmt durch Tabuschränken – über den

Sachverhalt gesprochen. Es bleibt auf Basis des vorliegenden Datenmaterials allerdings unklar, ob der Austausch zwischen mehreren Mitwissenden auch die betroffene Person einschließt, oder ob eher über die Person gesprochen wird. Insgesamt ist auch dies anschlussfähig an Resultate aus der SAPfA-Studie, die ihrerseits einen eher offenen und pragmatischen Umgang im betrieblichen Kontext beschreibt (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 35f.).

## 2.6 Thematisierung des Sachverhalts

Wie gehen Mitwissende mit ihrem Wissen um? Unterstützen sie die Betroffenen und wenn ja, auf welche Art und Weise tun sie das? Eine Vermutung, die sich empirisch jedoch nicht durchgängig bestätigen lässt (vgl. Buddeberg 2015b, S. 147f.), basiert darauf, dass aus dem Mitwissen auch das Gespräch über den Sachverhalt und daraus wiederum auch die eine oder andere Form der Unterstützung resultiert.

Zunächst einmal folgt aus dem Wissen nicht gleichsam naturwüchsig auch der Austausch über den Sachverhalt. Nur etwa die Hälfte der Mitwissenden thematisiert den Sachverhalt gegenüber der betroffenen Person. Fast jede/r zweite Mitwissende (46,7 %) spricht mit der Person nicht über die Situation. Gut 37 Prozent sprechen offen über die Situation, zwölf Prozent eher indirekt (Abbildung 1).

**Art des Sprechens über den Sachverhalt**

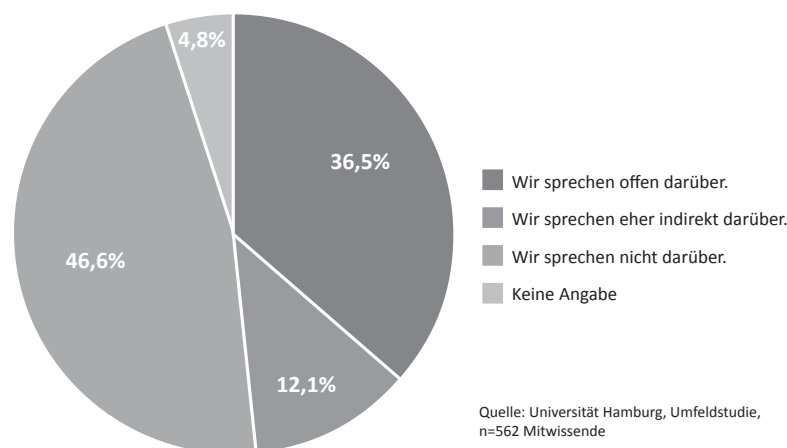


Abbildung 1: Art des Sprechens über den Sachverhalt

Das Wissen über die geringen Lese- und Schreibkompetenzen führt somit zwar *nicht* zwangsläufig zum Reden darüber, angesichts der Tatsache, dass jedoch jede/r zweite Mitwissende das Gespräch sucht, ist eine pauschale Unterstellung von Tabuisierung des Themas kritisch zu hinterfragen. Am ehesten ist im Kontext Familie von einer durch Tabuisierung gekennzeichneten Situation auszugehen.

Allerdings spricht auch etwa jede/r zweite Mitwissende *nicht* über die Situation. Als Begründung für dieses Nicht-Reden (Tabelle 8) machen Mitwissende häufig

geltend, dass diesem das Verhältnis zwischen den beiden Personen entgegenstehe („unser Verhältnis bietet keinen Raum“, „es geht mich nichts an“, „ich kenne die Person zu wenig“). Ein anderes Begründungsmuster ist, dass die Mitwissenden ein Gespräch über das Problem als unangenehm einschätzen (für sich selbst und/oder für die betroffene Person), oder aber ihrem Gegenüber unterstellen, nicht gesprächsbereit zu sein. Die Einschätzung, das Thema sei „absolut tabu“, gibt etwa jede/r Vierte als Grund an; dies – wie gezeigt wurde – besonders häufig im familiären Kontext.

Tabelle 8: Gründe, nicht über das Problem zu sprechen

Aus welchen Gründen sprechen Sie nicht darüber? (Mehrfachnennungen)	Anzahl	Anteil
Unser Verhältnis bietet keinen Raum, darüber zu sprechen.	153	58,3 %
Ich finde, dass mich das nichts angeht.	142	53,9 %
Es besteht nur ein loser Kontakt, ich kenne die Person kaum.	128	48,8 %
Ich stelle mir so ein Gespräch unangenehm vor.	100	38,1 %
Die Person macht deutlich, dass sie nicht darüber reden möchte.	82	31,1 %
Dieses Thema ist für diese Person erfahrungsgemäß absolut tabu.	59	22,4 %
Ich hätte das Gefühl, dann Verantwortung übernehmen zu müssen.	42	16,1 %
Es gibt/gab dazu keinen Anlass.	10	3,7 %
Betroffene/r selbst stuft die eigene Schriftsprache nicht als Problem ein.	3	1,3 %
nichts davon	9	3,4 %
keine Angabe/weiß nicht	4	1,4 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=263 Mitwissende, die mit der betroffenen Person nicht über das Problem sprechen. Die Prozentwerte beziehen sich auf diese zahlenmäßige Basis, da Mehrfachnennungen vorgenommen werden konnten.

Im Kontext Beruf ist von einem eher durch Offenheit und Pragmatismus geprägten Umgang auszugehen. Der Beruf ist das Feld, in dem Mitwissende und Betroffene besonders offen mit der Situation umgehen. Von den beruflich Mitwissenden berichten 45 Prozent, dass sie offen mit der betroffenen Person über die Situation sprechen. In den nicht-beruflichen Feldern tun dies nur 33 Prozent der Mitwissenden.

## 2.7 Unterstützung

Auf welche Art und Weise Mitwissende Unterstützung beim Lesen und Schreiben leisten, lässt sich vor allem aus dem qualitativen Datenmaterial ableiten. Hier zeigt sich eine große Spannweite von einer pauschalen Übernahme von Lese- und Schreibarbeiten über gemeinsames Lesen und Schreiben bis hin zu informellen Lernsettings oder der Vermittlung in Weiterbildung.

Die Frage, *welcher Anteil* der Mitwissenden überhaupt die eine oder andere Art der Unterstützung leistet, lässt sich hingegen auf Basis der quantitativen Daten erschließen. Leicht mehrheitlich (knapp 58 %) haben Mitwissende die ihnen bekannten Betroffenen bereits entweder ein einziges Mal, zumeist aber bereits mehrfach unterstützt (Tabelle 9, rechte Datenspalte).

Tabelle 9: Offenes Gespräch und Unterstützung

	<b>Mitwissende, die mit der betroffenen Person offen über den Sachverhalt sprechen (n=205)</b>	<b>Mitwissende, die mit der betroffenen Person nicht über den Sachverhalt sprechen (n=263)</b>	<b>Mitwissende gesamt</b>
habe noch nie unterstützt	19,5 %	58,2 %	38,3 %
habe einmal unterstützt	7,8 %	9,9 %	7,7 %
habe mehrfach unterstützt	72,7 %	31,6 %	49,8 %
gesamt	100 %	99,7 %	95,8 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende, Differenz der Gesamtsumme zu 100% aufgrund fehlender Angaben in einzelnen Fällen

Dabei zeigt sich ein erwartungskonformer Zusammenhang zwischen der Art der Kommunikation über den Sachverhalt und die Unterstützungsleistung. Mitwissende, die über ein offenes Kommunikationsverhältnis berichten – die also offen über den Sachverhalt sprechen –, leisten im Allgemeinen auch meist eine wie auch immer geartete Form praktischer, über das Gespräch hinausgehende Unterstützung (Tabelle 9, linke Datenspalte). Mitwissende, die zwar offen über den Sachverhalt sprechen, ihr Gegenüber aber nicht unterstützen, stellen eher die Minderheit dar. Denkbare Gründe dafür sind, dass die Betroffenen die Problemlage nicht als allzu gravierend wahrnehmen oder dass die Mitwissenden ihr Gegenüber nicht durch Handlungsvorschläge kompromittieren möchten.

Umgekehrt leisten Mitwissende aber durchaus auch dann Unterstützung, wenn sie mit den Betroffenen *nicht* über den Sachverhalt sprechen, also weder offen noch indirekt (Tabelle 9, mittlere Datenspalte). Der Anteil von rund 40 Prozent der ‚schweigenden Mitwissenden‘, die die Betroffenen dennoch unterstützen, verweist auf einen pragmatischen Umgang mit der Situation, der sich vor allem im beruflichen Kontext nachzeichnen lässt. Dort nämlich geben Vertrauenspersonen laut den Ergebnissen der SAPfA-Studie als wesentlichen Grund für eine Unterstützungsleistung an, dass „die Arbeit gemacht werden“ müsse. Eine solche pragmatische Hilfestellung ist grundsätzlich möglich, ohne ausdrücklich den Sachverhalt der Lese- und Schreibschwierigkeiten anzusprechen (vgl. Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 40–42).

Rund zwei Drittel derjenigen, die schon mehr als einmal Unterstützung geleistet haben, tun dies maximal monatlich oder seltener, knapp 30 Prozent unterstützen betroffene Personen mindestens einmal pro Woche oder häufiger (Abbildung 2).



### Häufigkeit der Unterstützung

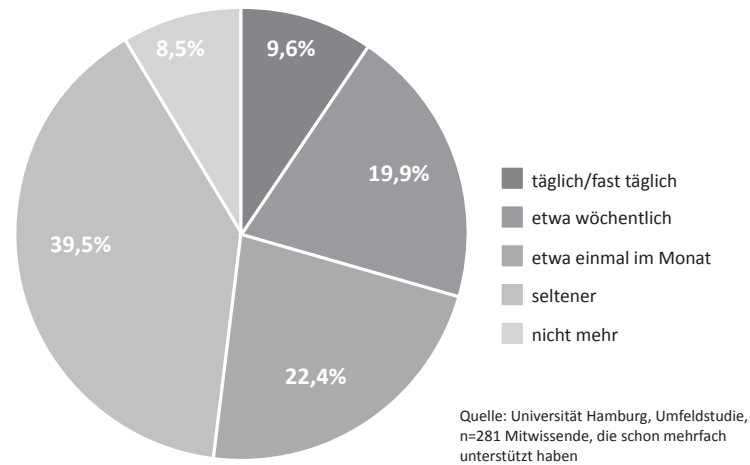


Abbildung 2: Häufigkeit der Unterstützung

Eine Differenzierung nach Feldern kann hier aufgrund der recht geringen Fallzahlen nur mit der gebotenen Vorsicht erfolgen. Im beruflichen Kontext leisten – wie gezeigt wurde – anteilig mehr Mitwissende eine Form der Unterstützung, zudem geschieht dies häufiger. Von den beruflich Mitwissenden leisten 45 Prozent mindestens einmal pro Woche oder sogar täglich Unterstützung bei Lese- und Schreibenanforderungen (Tabelle 10). Trotz der geringen Fallzahl erscheint dieses Ergebnis plausibel, da sich im beruflichen Kontext häufige und regelmäßige Kontakte ergeben (vgl. auch Ehmig, Heymann und Seelmann 2015, S. 40).

Tabelle 10: Häufigkeit der Unterstützung nach Feldern des Mitwissens

	familiäres Mitwissen (n=53)	inner-betriebliches Mitwissen (n=61)	Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis (n=102)	Mitwissende gesamt (n=281)
täglich/fast täglich, wöchentlich	22,6 %	45,9 %	20,6 %	29,5 %
etwa monatlich oder seltener	66,0 %	50,8 %	67,6 %	61,9 %
nicht mehr	11,3 %	3,3 %	11,8 %	8,5 %
gesamt	99,9 %	100 %	100 %	99,9 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, Differenz der Gesamtsummen zu 100% aufgrund von Rundungsabweichungen

## 2.8 Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten

Aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung stellt sich mit Blick auf die Konstellationen des Mitwissens die Frage, ob sich daraus Anstöße für Lernprozesse ergeben. Eine bewusste und gezielte Einflussnahme ist nur bei einer Minderheit zu erkennen. Etwas mehr als 30 Prozent der Mitwissenden versuchen, die betroffene Person zu ermutigen, die Lese- und Schreibfertigkeiten zu verbessern (Tabelle 11).

Tabelle 11: Ermutigung, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern

	Anzahl	Anteil
Versucht, die betroffene Person zu ermutigen, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern.	177	31,5 %
Versucht dies nicht.	358	63,7 %
keine Angabe	27	4,8 %
gesamt	562	100 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=562 Mitwissende

Auch hier lässt sich ein struktureller Unterschied zwischen dem beruflichen Mitwissen und den übrigen Feldern zeigen: Von den beruflich Mitwissenden bemühen sich 44 Prozent, die betroffene Person dazu zu ermutigen, das Lesen und Schreiben zu verbessern. Meist besteht dies darin, die Betroffenen dazu anzuregen, selbst zu lesen und zu schreiben oder im Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten sowie in der Verdeutlichung von Vorteilen, die die Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeiten mit sich bringen würde.

Eine wichtige Erkenntnis für die Adressierung potenzieller Kursteilnehmender über deren Umfeld im Sinne einer „doppelten Adressierung“<sup>10</sup> ist es, dass unter Mitwissenden von einem deutlichen Defizit an konkreten und differenzierten Informationen hinsichtlich vorhandener Lernmöglichkeiten auszugehen ist. Nur ein sehr geringer Anteil der Mitwissenden weist auf die Möglichkeiten des Lernens im Kurs hin und das, obwohl mehr als 90 Prozent der Mitwissenden wissen, dass es Kurse gibt, in denen Erwachsene das Lesen und Schreiben erlernen bzw. verbessern können. Die Erwartung, dass Mitwissende dieses Wissen in Form einer informellen Art von Beratung *en passant* (Buddeberg 2015a, S. 217) weitergeben, lässt sich jedoch nicht einlösen. In der Tat weisen im Durchschnitt nämlich gerade einmal 20 Prozent der Mitwissenden, die grundsätzlich über Kursmöglichkeiten informiert sind, die Betroffenen auch auf diese Möglichkeit hin. In den Fällen, in denen die Mitwissenden von starken Lese- und Schreibschwierigkeiten ausgehen, empfehlen 31 Prozent der Mitwissenden, einen Kurs zu besuchen. Schätzen die Mitwissenden das Kompetenzniveau der Betroffenen hingegen höher ein – dies entspräche in der Diktion der leo.-Studie dem ‚fehlerhaften Schreiben bei gebräuchlichem Wortschatz‘ – so geben lediglich 15 Prozent eine Kursempfehlung. Dass die Neigung zur Kursempfehlung mit steigendem Kompetenzniveau abnimmt, ent-

<sup>10</sup> Unter doppelter Adressierung ist zu verstehen, dass Anbieter von Grundbildungskursen nicht nur die potenziellen Teilnehmenden selbst, sondern auch dritte Personen ansprechen, von denen sie die Weitergabe der Informationen an die potenziellen Teilnehmenden erhoffen (vgl. Grotlüschen, Riekman und Buddeberg 2014, S. 119–121).

spricht zwar den Vorannahmen, bedarf aber dennoch einer Kommentierung: Denkbar ist, dass die Literalitätsprobleme den Mitwissenden als nicht gravierend genug erscheinen, um darauf mit einer Kursempfehlung zu reagieren. Es ist aber ebenfalls denkbar, dass die Mitwissenden zwar durchaus der Meinung sind, eine professionelle Unterstützung in einer Kurssituation sei geboten, dass sie aber nicht darüber im Bilde sind, dass es für das Kompetenzniveau geeignete Kursformate gibt. Diese Lesart ist insofern plausibel, als die Teilnehmenden in Grundbildungskursen weitgehend ernste Lese- und Schreibschwierigkeiten haben – das entspricht in der Diktion der leo.-Studie den Alpha-Levels 1 und 2 (vgl. Lehmann, Fickler-Stang und Maué 2012, S. 130). Aus der Generalisierung von Ergebnissen der Forschung zu Kursteilnehmenden formt sich so das Bild, dass die Kurse, wie sie Volkshochschulen und andere Anbieter offerieren, im engeren Sinne *Alphabetisierungskurse* sind, also sich an Adressat/inn/en mit sehr geringen Lese- und Schreibfertigkeiten richten (vgl. Grotlischen, Nienkemper und Bonna 2014, S 64). Aus dieser Perspektive erscheint die Kursempfehlung gegenüber einer Person, die fehlerhaft schreibt aber kompetent liest, in der Tat als unangebracht. Mitwissende, bzw. die Öffentlichkeit insgesamt, benötigen demzufolge genauere Informationen darüber, welches Portfolio bei den Anbietern existiert. Die im November 2015 unter dem Slogan „Nur Mut“ gestartete Informationskampagne wird dem mit dem Untertitel „Besser Lesen und Schreiben lernen“ begrifflich durchaus gerecht.

Mitwissende nennen verschiedene standardisiert abgefragte Gründe dafür, dass sie trotz genereller Kurskenntnis nicht auf die Möglichkeit nonformalen Lernens im Kurs hinweisen (Tabelle 12).

Tabelle 12: Gründe dafür, trotz generellen Wissens über Lese- und Schreibkurse keine Kursempfehlung auszusprechen (Mehrfachantworten möglich)

	Anzahl der Antworten	Prozent der Antworten	Prozent der Fälle
Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten.	243	23,1 %	62,3 %
Ich glaube, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist.	234	22,2 %	60,0 %
Ich glaube, die/der Betroffene würde die Hilfe nicht annehmen.	196	18,7 %	50,3 %
Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht.	176	16,7 %	45,1 %
Ich glaube nicht, dass eine dieser Möglichkeiten für die/den Betroffenen erfolgsversprechend sein könnte.	113	10,7 %	29,0 %
Die/Der Betroffene hat sich selbst darum gekümmert.	91	8,6 %	23,2 %
gesamt	1053	100 %	269,9 %

Quelle: Universität Hamburg, Umfeldstudie, n=390 Mitwissende, die trotz genereller Kurskenntnis keine Kursempfehlung gegeben haben. Die Anteile, auf die im Text Bezug genommen wird, stellen Prozentangaben bezogen auf diese Gruppe dar (rechte Datenspalte).

Mit 60 Prozent führen mehr als die Hälfte der betreffenden Mitwissenden an, dass aus ihrer Sicht die betroffene Person die Angelegenheit als nicht wichtig genug einstufte. Dies dürfte zum einen aus der subjektiven Sicht der Betroffenen häufig auch zutreffen, zum anderen gilt die geringe Wahrnehmung der Notwendigkeit zum Lernen in der Forschung zu Teilnahme und Nicht-Teilnahme als eine wichtige dispositionelle<sup>11</sup> Teilnahme-Barriere (vgl. Beder 1990, S. 208–209; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 91–94; ähnlich: Bremer 2007, S. 111). Wenn aber Mitwissende grundsätzlich die Funktion von Gatekeepern übernehmen und in einer Scharnierfunktion den Zugang zur institutionalisierten Weiterbildung herstellen könnten, dann kann diese Argumentation („die betroffene Person hält die Situation nicht für wichtig genug“) auch eine gewisse Problematik implizieren; dann nämlich, wenn sie als Ausweichmöglichkeit genutzt wird, um sich von einer als unangenehm antizipierten Handlung fernhalten zu können.

Ebenfalls mehr als die Hälfte der Mitwissenden (62,3 %) geben ihr Wissen über nonformale Lernmöglichkeiten nicht weiter, da sie nach eigener Aussage selbst zu wenig über diese Möglichkeiten wissen. Daraus lässt sich schließen, dass Mitwissende mehrheitlich nur sehr allgemein über Lese- und Schreibkurse für Erwachsene informiert sind. Vermutlich sind sie nicht präzise genug informiert, um sich zu Detailfragen hinsichtlich Kursformaten und Kursniveaus, Kosten und Fördermöglichkeiten, Kursdauer und dergleichen so konkret äußern zu können, dass sie auf Basis dieser Kenntnis die betroffene Person tatsächlich „beraten“ könnten.

Lernen im mitwissenden und durch das mitwissende Umfeld besteht jedoch nicht exklusiv in der Unterstützung durch die Empfehlung, Kurse zu besuchen. Im qualitativen Datenmaterial lassen sich hierzu verschiedene informelle Lernsettings identifizieren, in denen Mitwissende von deutlichen Lernfortschritten jenseits vom Lernen im Kurs berichten. Diese Alternativen lassen sich auf Basis der quantitativen Daten jedoch nicht abbilden.

### 3. Schlussfolgerungen

Literalitätsprobleme unter Erwachsenen sind nicht nur auf Basis von Large-Scale-Assessment-Studien empirisch belegt, sie werden auch gesellschaftlich im konkreten Einzelfall in größerem Umfang wahrgenommen. Eine Quote des Mitwissens von rund 40 Prozent (einschließlich des Mitwissens über fehlerhafte Schreibung) und ein grundsätzlich breites Wissen über nonformale Lernmöglichkeiten lassen somit auf ein erhebliches Potenzial für eine doppelte Adressierung schließen.

Dieses breite Wissen lässt sich weder auf bestimmte gesellschaftliche Subgruppen reduzieren – dies zeigt der Blick auf die soziodemografische Struktur der Mitwissenden – noch gibt es gesellschaftliche Felder, die als Quelle des Mitwissens auscheiden würden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sowohl Forschungsansätze als auch Öffentlichkeits- und Informationskampagnen nicht auf ein spezifisches Feld oder Milieu beschränkt sein sollten. Gleichwohl lassen sich auf Basis der quanti-

11 Patricia Cross differenzierte in den 1980er Jahren die Gründe der Nicht-Teilnahme an Grundbildungsangeboten für Erwachsene in „situational, institutional, and dispositional factors“, wobei die letztgenannten Faktoren (dispositional) sich auf Aspekte beziehen, die in den Personen der Adressat/inn/en zu lokalisieren sind (vgl. Cross 1981, S. 97–100).

tativen Studienergebnisse auch Hinweise darauf finden, dass der berufliche Kontext als besonders produktiv für eine gezielte Ansprache von Multiplikator/inn/en gelten kann, da hier ein besonders offener und pragmatischer Umgang zu beobachten ist und die Lese- und Schreibdefizite einzelner Beschäftigter häufig nicht nur einer, sondern mehreren anderen Personen bekannt sind. Dem wurde die zweite Alfabund-Förderperiode mit ihrem inhaltlichen Schwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ gerecht.

Die ausschließliche Fokussierung auf die betriebliche Perspektive bietet sich als alleinige Perspektive in Forschung und Praxis aber nicht an, denn in diesem Fall bleiben Betroffene außen vor, die nicht über ihre Erwerbstätigkeit in Netzwerkbeziehungen eingebunden sind. Im Kontext der leo.-Studie wurde die Gruppe der „häuslichen“ funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (überwiegend weiblich) als eine Teilgruppe identifiziert, die in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt ist, von Weiterbildung abgekoppelt zu werden (vgl. Buddeberg 2012, S. 204f.).

Das Potenzial des mitwissenden Umfelds, Betroffene in Kontakt zur Erwachsenenbildung zu bringen, wird nur sehr ansatzweise ausgeschöpft. Die Vermutung, aus Wissen über Lese- und Schreibschwierigkeiten folge gleichsam zwingend auch das Sprechen über den Sachverhalt und letztlich eine Ermutigung zum nonformalen Lernen, wird nicht eingelöst (vgl. Buddeberg 2015b, S. 147f.). Ursache für die sehr geringe Neigung, betroffenen Personen die Teilnahme an einem geeigneten Grundbildungsangebot nahezulegen, scheint dabei insbesondere der Mangel an konkreten Informationen über Lernangebote zu sein. Offenkundig genügt es nicht, lediglich allgemein über die Existenz von Lese- und Schreibkursen aufzuklären. Es ist vielmehr geboten, Betroffene und deren gesellschaftliches Umfeld durch Informationskampagnen präzise und differenziert über Kursformate, Kursniveaus, Kursdauer und Finanzierungsmöglichkeiten zu informieren.

Die Möglichkeiten informellen Lernens durch das mitwissende Umfeld lassen sich quantitativ nicht weiter beschreiben. Sie stellen aber vermutlich eine wichtige Alternative oder Ergänzung zur reinen Konzentration auf nonformale, kursbasierte Lernformen dar. Hierzu liefert das qualitative Studienmaterial verschiedene Hinweise.<sup>12</sup>

## Literatur

- Beder, Hal (1990): Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly* 40, 4, S. 207–218.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim [u. a.]: Juventa Verlag.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Anke Grotluschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 187–209.
- Buddeberg, Klaus (2015a): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 38, 2, S. 213–226.

12 Vgl. hierzu den Beitrag von Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg über Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld in diesem Band.

- Buddeberg, Klaus (2015b): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Anke Grotlüschen, Diana Zimper (Hrsg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 135–156.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 210–225.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2012, S. 28–31.
- Cross, K. Patricia (1981): *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hrsg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. DIE-Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M: DIE.
- Ehmig, Simone C.; Heymann, Lukas; Seelmann, Carolin (2015): *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen. Online verfügbar unter [www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523](http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1523), zuletzt geprüft am 26.02.2016.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. Bielefeld.
- Genuneit, Jürgen; Genuneit, Annerose (2011): Analphabetismus im Alter. In: Joachim Bothe (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft*. München [u. a.]: Waxmann, S. 43–61.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmersforschung. In: Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Günther, Anja Hauser (Hrsg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–72.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64, 2, S. 116–124.
- Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 122–134.
- Nienkemper, Barbara (2015): *Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013): Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2012. Statistik informiert ... Spezial. Hamburg.

## 9 Fünfter publizierter Beitrag

*Buddeberg, Klaus (2015a): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 213–226. DOI: 10.1007/s40955-015-0029-6.*

Die auf quantitativen Ergebnissen der Umfeldstudie basierenden Darstellungen des vorhergehenden Beitrags weisen bereits auf einen vordergründig als solchen zu interpretierenden Widerspruch hin. Das Umfeld bietet ganz augenscheinlich hohes Potenzial für die Vermittlung in Weiterbildung, also für die Nutzbarmachung von *bridging social capital* für die Teilnahme an non-formalen Bildungsformaten. So ist das Wissen über geringe Literalität unter Erwachsenen unerwartet hoch. Die Felder des Mitwissens sind divers, das Wissen liegt in allen gesellschaftlichen Bereichen vor. Auch die Kenntnis von Lernmöglichkeiten ist beeindruckend hoch. Dennoch führt dies nur in wenigen Fällen zu einer Kursempfehlung. Doppelte Adressierung ist also prinzipiell möglich – aber selten.

Ein Aspekt der Interaktion zwischen Mitwissenden und Betroffenen ist die Form der geleisteten Unterstützung. Unterstützung kann, das zeigt vor allem das qualitative Material der Umfeldstudie, von reiner Hilfe (im Sinne eines Abnehmens von literalen Aufgaben) bis zu verschiedenen Facetten von Lernen reichen (Riekmann / Buddeberg 2016). Dieser Aspekt wird nun im folgenden zweiten Beitrag aus dem Kontext Umfeldstudie vertieft. Dabei liegt der Fokus auf der Vermittlung in non-formales Lernen, bzw. die Empfehlung der Teilnahme an non-formaler Bildung. Allerdings kann es im Umfeld in der Regel auch allenfalls von einer *Empfehlung* zur Teilnahme gehen. Sanktionsgewalt besteht in der Regel nicht. Eine Ausnahme bildet etwa die Konstellation in Jobcentern, in denen Kursteilnahmen mit der Androhung von Leistungskürzungen *verordnet* werden können. Im qualitativen Interviewmaterial liegen hierzu zwei Interviews vor. In der Regel wird es also um Empfehlungen, um die Weitergabe von Informationen, um eine Form der Beratung gehen. Die Diskussion um eine etwaige Bringschuld gering literalisierter Erwachsener zur Kursteilnahme (Bolder und Hendrich 2000) ist in dieser Sichtweise zunächst ausgeblendet.

Der Beitrag wurde bei der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report für das Schwerpunktheft 'Beratung' (2/2015) eingereicht und referiert. Er diskutiert die Frage, ob es sich bei der Interaktion zwischen Mitwissenden und Betroffenen um einen Prozess handelt, der sich



im weiteren Sinne als eine Form informeller Weiterbildungsberatung beschreiben lässt. Der Beitrag arbeitet dazu zunächst die Merkmale von Beratung heraus, die für den Kontext des mitwissenden Umfelds relevant sind. Er kommt zu dem Schluss, dass zwar prinzipiell ein großes Beratungspotenzial existiert, dass aber Mitwissende – aus verschiedenen Gründen – diese verbindende (*bridging*) Funktion zwischen Betroffenen und Kursanbietern kaum wahrnehmen.



## Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen

Klaus Buddeberg

Eingegangen: 16. März 2015 / Angenommen: 10. Juli 2015 / Online publiziert: 12. August 2015  
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar

**Zusammenfassung** Obwohl Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben gemeinhin als Tabuthema gelten, lässt sich auf Basis neuer empirischer Ergebnisse zeigen, dass ein breites „Mitwissen“ über Lese- und Schreibprobleme existiert. Rund 40 Prozent der Erwachsenen kennen jemanden, der oder die auffällig fehlerhaft schreibt oder sogar sehr ernsthafte Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Dieses Wissen, das in verschiedenen Lebensbereichen besteht (Familie, Beruf, Freundeskreis), bietet theoretisch ein hohes Potenzial dafür, dass das mitwissende Umfeld die Betroffenen über Lernmöglichkeiten informiert. In diesem Beitrag wird dies als informelle Weiterbildungsberatung beschrieben. Das beschriebene Potenzial wird jedoch nur in geringem Umfang genutzt. Mehrheitlich weisen die mitwissenden Personen die Betroffenen nicht auf Weiterbildungsmöglichkeiten hin. Dem liegt unter anderem ein Informationsdefizit bei den Mitwissenden zugrunde. Nicht nur Betroffene, sondern auch deren Umfeld sind durch Informationskampagnen zu adressieren, um diese Informationslücken zu schließen.

**Schlüsselwörter** Literalität · mitwissendes Umfeld · Beratung · Weiterbildungsberatung · Lebenslanges Lernen

### Counselling by the personal environment of functional illiterates

**Abstract** Functional illiteracy is often perceived as being connected to a strong taboo. Nevertheless new empirical results show, that there is a widespread personal knowledge about functional illiterates. About 40% of adults know someone who shows low performance in literacy. This knowledge theoretically offers great po-

---

K. Buddeberg (✉)  
Universität Hamburg,  
Binderstraße 34, 20146 Hamburg, Deutschland  
E-Mail: klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

tential to inform those performing low in reading and/or writing about possibilities in Adult Basic Education. This potential however is by far not fully exploited. By the majority those who know someone with low performance in reading and writing do not inform this person about reading and writing classes. This can partly be explained by a severe lack of information not only for the person concerned but also for their networks of support.

**keywords** illiteracy · networks of support · guidance · lifelong learning

## 1 Einleitung

Eine der Kernbotschaften zahlreicher Large-Scale-Assessments zu Grundkompetenzen von Erwachsenen lautet: Es gibt in Deutschland – ebenso wie in anderen Ländern – eine erhebliche Anzahl von Erwachsenen, die Defizite in grundlegenden Kompetenzdomänen zeigen. Bereits in den 1990er Jahren lagen vergleichbare Resultate der IALS-Studie der OECD vor (International Adult Literacy Survey), die allerdings in Deutschland im Gegensatz zu anderen Teilnehmerländern der Studie nur sehr wenig rezipiert wurde (vgl. Gnahs 2007, S. 2, 5). Zuletzt veröffentlichte die OECD im Jahr 2013 die Ergebnisse der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), wonach Erwachsene in Deutschland über lediglich durchschnittliche Kompetenzen in den Domänen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen in technologiereichen Umgebungen (IT-Kenntnisse) verfügen (vgl. Maehler et al. 2013, S. 42, 55, 70). Zwei Jahre zuvor hatte die leo. – Level-One Studie der Universität Hamburg die Zahl der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland auf 7,5 Mio. Erwachsene zwischen 18 und 64 Jahren taxiert (vgl. Grotlischen et al. 2012, S. 19 f.). Bei den Betroffenen handelt es sich mehrheitlich nicht um Personen ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse. Vielmehr sind funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zumeist in der Lage, bis zur Ebene einfacherer Sätze zu lesen und zu schreiben, wenn auch mit hohem zeitlichen Aufwand und stark fehlerbehaftet. Dies ermöglicht es zumeist auch, die Probleme vor der Umwelt zu verbergen. Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten scheitern aber zumeist an der Ebene von – auch kürzeren – Texten (zur Diskussion des Begriffs vgl. Grotlischen et al. 2012, S. 15 ff.; Rosenblatt 2012; Nickel 2011, S. 53 ff.). Die leo.-Studie hatte zudem herausgearbeitet, dass in Deutschland mehrere Millionen Erwachsene auch bei gebräuchlichem Wortschatz fehlerhaft schreiben.

Ungeachtet der hohen Zahl von Betroffenen registrieren die Volkshochschulen als größter Anbieter im Bereich Alphabetisierung lediglich rund 20.000 Kursbelegungen pro Jahr, das sind aufgrund von Mehrfachbelegungen im selben Jahr also sogar weniger als 20.000 Teilnehmende (vgl. Rosenblatt 2011, S. 90). Aber nicht nur der Kursbesuch bleibt bei der Mehrzahl potenzieller Teilnehmender aus; bereits der Gang zu einer Beratungsstelle unterbleibt zumeist. So schreibt Kuwan bezogen auf bildungsbenachteiligte Personen (also nicht ausdrücklich bezogen auf funktionale Analphabetinnen und Analphabeten): „Der Gang zu einer institutionellen Beratung war jedoch die Ausnahme. Von den Teilnehmern werden als bevorzugte Quellen der

Informationen Personen benannt, die ihnen bekannt waren und denen sie vertrauten“ (Kuwan 2002, S. 175).

Zentrale Frage aus Sicht der institutionalisierten Erwachsenenbildung ist also die der Erreichbarkeit. Daher setzen die Anbieter auch auf den „doppelten Adressaten“. Das bedeutet, dass sie nicht nur die potenziellen Teilnehmenden über Lernmöglichkeiten informieren, sondern auch deren Umfeld (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 119 ff.; Ernst und Schneider 2011, S. 274). So berichten Kursteilnehmende im Kontext der AlphaPanel-Studie, dass sie, sofern sie die Entscheidung zur Kursteilnahme nicht unabhängig von Dritten getroffen haben, vor allem durch die Familie, durch den Partner oder die Partnerin, Freundinnen oder Freunde, aber auch durch das Arbeitsamt oder durch den Arbeitgeber zur Teilnahme bewegt wurden (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 23). Anbieter von Grundbildung sprechen „zum Teil gezielt Gatekeeper beziehungsweise Menschen, die funktionale Analphabeten und funktionale Analphabetinnen kennen, [an] (...) So wird die Zielgruppe über einen Umweg versucht zu erreichen, um durch Dritte einen Zugang herzustellen“ (Popp und Sanders 2011, S. 48). Im Kontext aktueller Forschung zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten etabliert sich der Begriff des „mitwissenden Umfelds“ bzw. der Begriff des „Mitwissens“ (vgl. Grotlüschen et al. 2014, S. 120).

Dieser Beitrag untersucht, ob Mitwissende über Informationen zu Lernmöglichkeiten verfügen und ob sie diese Informationen in einer Art informeller Beratung auch weitergeben. Die empirische Grundlage für die Beantwortung der zuvor gestellten Frage bilden Ergebnisse der „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“ (kurz: Umfeldstudie), die an der Universität Hamburg durchgeführt wird (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie>).

## 2 Beratung durch das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten

Dass Personen mit geringer Literalität auf Unterstützung ihres Umfeldes zurückgreifen, um die schriftsprachlichen Anforderungen des Alltags zu meistern, kann als gegeben vorausgesetzt werden (vgl. Döbert und Hubertus 2000, S. 70; Egloff 1997, S. 161; Nuisl 1999, S. 552). Das Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten wurde im deutschsprachigen Raum jedoch bisher nicht systematisch empirisch erforscht. Es liegt eine Reihe von Studien vor, die den Aspekt sozialer Einbindung von Lernen fokussieren und implizit damit auch auf unterstützende Netzwerke Bezug nehmen (Wagner und Stenzel 2011) oder die konkrete Formen der Adressierung über Personen im Umfeld und Multiplikatoreffekte quantitativ beschreiben (Breining et al. 2010, S. 19; Rygulla und Wallner-Rübeling 2011, S. 183). Die SAPfA-Studie der Stiftung Lesen (Sensibilisierung von Arbeitnehmern/innen für das Problem des funktionalen Analphabetismus in Unternehmen) betrachtet das Umfeld von Betroffenen im betrieblichen Kontext (Ehmig et al. 2015).

Wie jedoch ist dieses Umfeld genau beschaffen? Welche Auswirkungen hat dieses „Mitwissen“ über die Literalitätsdefizite der Betroffenen? Folgt aus dem Davon-Wissen auch ein Darüber-Reden? Dominiert eine – aus Sicht der Bildungsforschung – pessimistische Variante, nehmen die Mitwissenden den Betroffenen schriftbezogene

Aufgaben pauschal ab und unterbinden so jegliche Handlungsproblematik, die in Lernprozesse einmünden könnte? Initiieren sie gemeinsame informelle Lernprozesse? Oder fungieren die Mitwissenden in der Tat als doppelte Adressatinnen und Adressaten und ermutigen die Betroffenen zur Nutzung von Unterstützungsstrukturen wie Kursen oder Beratungsstellen? Kann man – so die Zuspitzung der Frage im Kontext dieses Schwerpunktes – in der Interaktion zwischen Mitwissenden und Betroffenen von einer vorgeschalteten informellen Beratung sprechen?

Beratung und auch die Beratung im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung sind ein etabliertes Forschungsfeld. Pätzold hebt im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung einen erheblichen Beratungsbedarf hervor, den er aus den vielfach gescheiterten früheren Lerngeschichten der Lernenden ableitet. Er bezieht sich dabei also auf Teilnehmende an Grundbildungsangeboten und nicht auf die Adressatengruppe insgesamt (Pätzold 2004, S. 124, vgl. auch Tröster 2010, S. 127). Kuwan weist darauf hin, dass in Studien über Bildungsbenachteiligung bei Adressaten vielfach der Wunsch nach Informationen und eine Hilflosigkeit angesichts eines als unübersichtlich erfahrenen Weiterbildungsangebots formuliert werden (vgl. Kuwan 2002, S. 175). Als zentralen Faktor für die Teilnahme an Weiterbildung durch Bildungsbenachteiligte hebt er die Weiterbildungstransparenz hervor (vgl. ebd. S. 124 f.). Auch zahlreiche weitere Beiträge zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildung identifizieren als Gründe fehlende Information über passende Angebote oder die fehlende Einsicht in die Notwendigkeit zur Teilnahme (Beder 1990, S. 214; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 91 ff.; Tippelt et al. 2004, S. 56) sowie auch nicht eingelösten Bedarf an Beratungsangeboten (Hippel und Tippelt 2011, S. 807).

Was macht Beratung unter der Perspektive dieses Beitrags also aus? Können Mitwissende Beratung leisten? Und wenn ja, wie lässt sie sich begrifflich fassen? Der Deutsche Bildungsrat hat bereits 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen Bildungsberatung als ein „Strukturelement des Bildungswesens“ bezeichnet, dessen zentrale Funktion „das Sammeln und Bereitstellen von Informationen“ sei (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 91). Dewe versteht unter Beratung sehr allgemein eine „institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften“, die ein „Entwicklungselement sozialen Wandels sowie der individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung zugleich darstellt“ (Dewe 2004, S. 132). Um Beratung jedoch von bloßer Informationsweitergabe abzugrenzen und stärker zu qualifizieren, lässt sich formulieren, dass die Zwecksetzungen von Beratung im Zusammenhang mit lebenspraktisch relevanten Entscheidungsprozessen in Bezug auf identifizierbare Handlungsprobleme stehen“ (ebd., S. 133). Diese „hilfreiche Kommunikation“ beschreibt den Kern der Unterstützung und Beratung durch Mitwissende wohl schon recht plastisch, auch wenn es ihr der „institutionalisierten Form“ in der Regel mangeln dürfte. Auch die gemeinhin vorausgesetzte Professionalität von Beratung (vgl. Knoll 2008, S. 109; Dewe 2004, S. 134) dürfte im Falle der Beratung durch Mitwissende in der Regel nicht vorliegen.

Das gilt auch für die Annahme, dass sich Beratung in der Regel formalisiert und am Ort einer Beratungsstelle abspielt (vgl. z. B. Schmitz et al. 1989, S. 124). Hier jedoch hat Forschung im Bereich von Bildungsbenachteiligung ohnehin gezeigt, dass das Aufsuchen einer Beratungsstelle eher die Ausnahme darstellt. Kuwan folgert, dass „Beratungseinrichtungen, in denen Berater/innen in einer Institution dar-

auf warten, dass Interessenten zu ihnen kommen, (...) den weitaus überwiegenden Teil der Zielgruppe nicht erreichen“ (Kuwan 2002, S. 187; vgl. auch Nuissl 1999, S. 561 f.). Da sich eine mögliche Beratung durch Mitwissende in dem jeweiligen Kontext abspielt, in dem beide Personen miteinander zu tun haben, ist sie jedoch weder an den Ort einer Institution gebunden, noch ist es eine aufsuchende Beratung im klassischen Sinne. Es ist eine dritte Form, eine Art *informeller* Weiterbildungsberatung *en passant*.

Stärker systematisiert sollten wir in diesem Kontext von einer informellen und nicht institutionengebundenen Form der Weiterbildungsberatung sprechen, der Spielart personenbezogener Beratung, „die im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme aktiv ist“ (Käpplinger 2009, S. 228). Schiersmann spricht von Orientierungsberatung, die zunächst einmal nur die grundsätzliche Entscheidung für die Teilnahme fokussiert (vgl. 2011, S. 750). Weiterbildungsberatung betrifft dabei diejenigen Bereiche, in denen es um Entscheidungen über „Lernprozesse, Lernsituationen und Lernsysteme geht“ (Faulstich und Zeuner 2010, S. 158; vgl. auch Gieseke 2000, S. 10 f.). Im Kontext Alphabetisierung und Grundbildung hat die Frage besonderes Gewicht, „ob es geeignete Angebote für das Erlernen von Lesen und Schreiben gibt, ob diese bekannt und vertrauenswürdig sind und ob der Zugang zu ihnen in akzeptabler Weise möglich ist“ (Nuissl 1999, S. 553). Weiterbildungsberatung hat somit die Funktion, eine möglichst hohe Transparenz über Lernmöglichkeiten zu gewährleisten (vgl. Faulstich und Zeuner 2010, S. 159) und kann somit, im Anschluss an Kuwans Bedeutungszuschreibung der Weiterbildungstransparenz, eine zentrale förderliche Bedingung für Weiterbildungsteilnahme gerade von bildungsbenachteiligten Personen schaffen.

Dies kann in einer weit gefassten Auslegung durch Mitwissende geleistet werden, indem sie über Kursmöglichkeiten informieren. Damit wäre die informelle Beratung durch das mitwissende Umfeld also auch klar abzugrenzen von Anfangsberatung, Beratung zur Kurswahl oder Einstufung oder auch von kursbegleitender Beratung, die sich an Personen richtet, die sich bereits für eine Kursteilnahme grundsätzlich entschieden haben (vgl. Käpplinger 2009, S. 229).

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der gängigen Forschung zu Weiterbildungsberatung nicht bruchlos auf informelle Beratung durch Mitwissende übertragen lässt, ist die Frage der Asymmetrie in der Beziehung zwischen beratender und ratsuchender Person (vgl. Dewe 2004, S. 32; Schmitz et al. 1989, S. 132, 140). Hinsichtlich des Wissens über Lernmöglichkeiten ist vermutlich in der Tat meist von einem Wissensgefälle auszugehen. Fraglich ist jedoch, ob die Annahme von Nittel zur Komplementarität der Beziehung in Beratungssituationen ohne Weiteres auf den speziellen Fall der Beratung durch Mitwissende übertragbar ist. Nittel stellt fest: „Im Gegensatz zur diffusen Sozialbeziehung einer Freundschaft liegt der Beratung kein reziprokes, durch Wechselseitiges gekennzeichnetes, sondern ein komplementäres Beziehungsmuster zugrunde“ (2009, S. 10). Da sich mitwissende und betroffene Personen jedoch in einer jeweils spezifischen Beziehung gegenüberstehen (Familie, Beruf, Freundschaft, Nachbarschaft u. a.) trifft diese Zuschreibung in ihrer pauschalen Form vermutlich nicht zu. Dennoch ist es denkbar – dies wäre aber empirisch noch zu überprüfen – dass die Mitwissenden im Gespräch über Lernmöglichkeiten, bei dem sie über einen Wissensvorsprung verfügen, einen Wechsel in der Interaktion vom normalen Rollenverhältnis zur informellen Beratungssituation wahrnehmen, bei dem

eine Beziehung auf Augenhöhe – zumindest temporär – aufgegeben wird. Dieses vorübergehend veränderte Rollenverhältnis könnte dazu beitragen, dass Mitwissende häufig von einem Unbehagen an der Gesprächssituation berichten.

Falls Mitwissende die Funktion einer nicht institutionengebundenen Beratung übernehmen, die jeweils auch Züge einer Hilfe zur Selbsthilfe tragen kann (vgl. Faulstich und Zeuner 2010, S. 159; Knoll 2008, S. 21), so übernehmen sie eine bedeutende Funktion im Weiterbildungssystem, denn der „Weiterbildungsberatung wird eine wichtige systemische Funktion zugeschrieben, weil sie das Scharnier zwischen dem einzelnen Bürger und dem riesigen, kaum noch überblickbaren Weiterbildungsangebot darstellt“ (Nittel 2009, S. 9). *Ob und in welchem Umfang* Mitwissende diese Funktion übernehmen, ist Inhalt der folgenden Abschnitte.

### 3 Die Anlage der Umfeldstudie

Die Umfeldstudie betrachtet systematisch diejenigen Personen, die Erwachsene kennen, welche nur sehr eingeschränkt lesen und schreiben können, und nicht die Betroffenen selbst. Die zentralen Forschungsfragen der Studie sind die nach dem Umfang des Mitwissens, nach den gesellschaftlichen Bereichen, in denen Mitwissen existiert, im Kontext der Studie als Felder des Mitwissens bezeichnet (Familie, Beruf, Freundeskreis u. a.), nach den Unterstützungsmechanismen und nach einer anhand der Interaktions- und Unterstützungsformen erstellten Typik des Mitwissens.

Die Studie besteht aus zwei umfangreichen Teilstudien, die sich der Forschungsfrage qualitativ und quantitativ annähern und dabei konsequent einen Mixed-Methods-Ansatz verfolgen. Bereits in der Phase von Vorstudien wurden qualitative und quantitative Ergebnisse aufeinander bezogen, um die Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Die Datenauswertung beinhaltet ebenfalls eine systematische Kontrastierung der Ergebnisse beider Teilstudien (vgl. Denzin 1978, S. 302; Kelle und Erzberger 2000/2013, S. 300 ff.; Flick 2011, S. 12). Die qualitative Teilstudie umfasst 30 leitfadengestützte Interviews mit Personen, die in verschiedenen Lebensbereichen mit Erwachsenen mit geringer Literalität in Kontakt stehen, sei es als Familienmitglied, als Teil des Bekanntenkreises, als Kollegin oder Kollege, als Arzt oder Ärztin oder als Ansprechperson im Jobcenter. Die Interviewdaten zeigen eine erhebliche Variationsbreite im Verhältnis zwischen Mitwissenden und Betroffenen und in den dabei realisierten Unterstützungsformen. Diese reichen von einer pauschalen Übernahme jeglicher Lese- und Schreibarbeiten durch die Mitwissenden über die Initiierung von Lernsettings innerhalb der Dyade bis hin zur Ermutigung zum Kursbesuch. Die quantitative Teilstudie umfasst rund 1.500 telefonische Interviews mit Erwachsenen in Hamburg. Diese wurden als Zufallsstichprobe aus dem Telefonmastersample des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V. (ADM) herausgesucht. Die zu befragende Person wurde anhand der Last-Birthday-Methode ausgewählt. Befragt wurde also die im Haushalt lebende Person, die zuletzt Geburtstag hatte. Mobilfunk-Telefonnummern wurden einbezogen, sofern sie im Hamburger Telefonverzeichnis registriert waren. Ausgeschlossen wurden Personen, die nicht in Hamburg leben sowie Personen unter 18 Jahren. Eine obere Altersgrenze wurde nicht festgelegt. Die Gewichtung des Datensatzes erfolgte anhand der Angaben des



Mikrozensus für Hamburg entlang der Kriterien Alter, Geschlecht, Haushaltsgröße, Schulabschluss, Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit und Bezirk.

Die hier vorgetragene Argumentation bezieht sich im Wesentlichen auf Ergebnisse der quantitativen Teilstudie.

#### 4 Das Potenzial zur Beratung durch das mitwissende Umfeld

Die Feststellung von Döbert und Hubertus, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten eine Person ihres Vertrauens haben, „die in das Problem eingeweiht ist und die Rolle des Lesers und/oder Schreibers übernimmt“ (2000, S. 70), greift den Aspekt des Mitwissens aus Sicht der betroffenen Personen auf. Wer Literalitätsprobleme hat, so die Konsequenz, benötigt Hilfe und Unterstützung von Dritten, um im Alltag zu reüssieren. Rücken aber die Mitwissenden selbst ins Zentrum der Betrachtung, so stellt sich die Frage nach ihrem Bevölkerungsanteil, also nach dem Umfang von Mitwissen in der Bevölkerung: Wie viele Menschen kennen jemanden, der oder die schlecht liest oder schreibt und dadurch möglicherweise Unterstützungsbedarf hat, um nicht – oder möglichst wenig – von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden, wie es die gängigen Definitionen zu funktionalem Analphabetismus implizieren (zur Definition vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 17). Handelt es sich um eine deutliche Minderheit, die sich auch nur schwerlich für Adressierungskampagnen identifizieren lässt, oder ist im Gegenteil von einem breiten gesellschaftlichen Wissen auszugehen – mit einem dementsprechend ausgeprägten Beratungspotenzial?

Empirisch lässt sich die optimistische Hypothese bestätigen. Die repräsentative Befragung unter Erwachsenen in Hamburg ergibt eine überraschend hohe Inzidenz: Fast 40 % der Befragten geben an, dass sie eine oder mehrere Personen mit Literalitätsproblemen kennen. Mehrheitlich sind sie sicher, dass eine solche Problematik vorliegt. Etwa sechs % der Mitwissenden sind sich in dieser Angelegenheit nicht ganz sicher oder kennen eine Person nur vom Hörensagen. Es ist zudem nicht ungewöhnlich, dass die Befragten mehr als eine Person mit Literalitätsproblemen kennen.

Der hohe Anteil erklärt sich auch dadurch, dass sich das Mitwissen nicht nur auf funktionale Analphabetinnen und Analphabeten (in der Diktion der leo.-Studie) bezieht, sondern auch auf Personen mit darüber hinausgehenden Fertigkeiten. Während Large-Scale-Assessments in der Lage sind, empirisch zu ermitteln, welchem Kompetenzniveau die Fertigkeiten einer Person zuzuordnen sind, ist dies im Falle der Umfeldstudie nicht möglich. Eine ungefähre Zuordnung erfolgte hier auf Basis einer Fremdbeschreibung. Die Befragten gaben an, wie sie die Fertigkeiten der ihnen bekannten Person einschätzen. Dies erfolgte mithilfe der Kategorien zur Selbsteinschätzung im Kurskontext, wie sie in der Alpha-Panel-Studie zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zum Einsatz kamen (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 25). Da eine Fremdbeschreibung mit Ungenauigkeiten behaftet ist, wurde nur eine sehr grobe Differenzierung vorgenommen in Personen mit erheblichen Lese- und Schreibschwierigkeiten und Personen mit orthografischen Schwierigkeiten. Erstere Gruppe beherrscht das Schreiben bis zur Wortebene und/oder hat Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen. Die zweite Gruppe schreibt so fehlerhaft, dass es einem aufmerksamen Gegenüber auffällt.



**Tab. 1** Felder des Mitwissens: Gesellschaftliche Teilbereiche, aus denen über gering literalisierte Personen berichtet wird. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen,  $N=562$  mitwissende Erwachsene in Hamburg)

	Anteil der Personen, die über Mitwissen im jeweiligen Gesellschaftsbereich berichten ( $n=562$ )
Familie	15,0%
Beruf	27,9%
Freundes- und Bekanntenkreis	38,5%
Nachbarschaft	8,6%
sonstige Bereiche	10,0%

Es lässt sich aus diesen Befunden also schließen, dass funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben im Alltag häufig auffällt, obwohl dies vermeintlich ein sehr starkes Tabu-Thema darstellt. Möchte man diese Zahlen in dieser optimistischen Lesart interpretieren, so existiert ein breites Wissen und entsprechende Aufmerksamkeit für die Literalität der Mitmenschen.

Wo aber finden sich die Personen, die über gering literalisierte Mitmenschen berichten können? Sind es zuvorderst Familienangehörige? Oder werden Literalitätsprobleme eher im Beruf sichtbar, wie es die Zielrichtung des aktuellen Förderschwerpunkts des BMBF „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ nahelegt? Die Empirie weist diesen beiden Feldern in der Tat eine wichtige Rolle zu (vgl. Tab. 1). Die Mitwissenden im Hamburger Sample berichten zu 28 % über Kontakte im beruflichen, 15 % über Kontakte im engeren oder weiteren familialen Kontext. Es verbleiben somit 57 % der Mitwissenden, die die Betroffenen aus anderen Kontexten kennen, vor allem aus dem Freundes- und Bekanntenkreis oder aus der Nachbarschaft.

Hier zeigt sich, dass die Quellen des Mitwissens überaus divers sind, dass geringe Literalität also in verschiedensten sozialen Situationen sichtbar wird. So kennen die Mitwissenden die Betroffenen unter anderem über Freunde und Bekannte, von Partys oder Feiern, aus der eigenen Schulzeit, aus nachbarschaftlichen Situationen (z. B. Kiosk, Geschäft, Park, Frisör), aus Vereinen, über den Kindergarten oder die Schule der Kinder oder aus der Arbeit in der Kirchengemeinde.

Wenn die Mitwissenden in der Form einer informellen und nicht institutionengebundenen Weiterbildungsberatung ein Scharnier zur Weiterbildung darstellen sollen, dann müssen sie in ausreichender Art und Weise über Unterstützungs- und Lernmöglichkeiten informiert sein. Im Rahmen der Erhebung wurde ermittelt, wie die Befragten über drei Unterstützungs- und Lernmöglichkeiten informiert sind, und zwar über die Existenz von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene, über das Alfa-Telefon sowie über das Online-Lernportal [ich-will-lernen.de](http://ich-will-lernen.de). Darüber hinausgehende Aspekte, wie etwa das Wissen über Beratungsstellen im Allgemeinen, wurden nicht erhoben. Empirisch zeigt sich, dass mit rund 95 % die weit überwiegende Mehrheit der Erwachsenen weiß, dass es Kurse gibt, in denen Erwachsene das Lesen und Schreiben erstmalig lernen oder aber verbessern können (vgl. Tab. 2, linke Datenspalte). Das vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung betriebene Alfa-Telefon kennt etwa jede/r Vierte zumindest dem Namen nach. Das Online-Portal des deutschen Volkshochschulverbands „[ich-will-lernen.de](http://ich-will-lernen.de)“ kennen etwa 13 % der Erwachsenen. Unter Mitwissenden sind alle drei abgefragten Unterstützungsfor-

**Tab. 2** Bekanntheit von Unterstützungsmöglichkeiten unter Erwachsenen allgemein und unter Mitwissenden. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen,  $n=1.511$  Erwachsene in Hamburg)

	Bekanntheit unter Erwachsenen ( $n=1.511$ )	Bekanntheit unter Mitwissenden ( $n=562$ )
Lese- und Schreibkurse für Erwachsene	95,3 %	98,2 %
Alfa-Telefon	23,5 %	25,9 %
Ich-will-lernen.de	13,1 %	14,8 %

men anteilig geringfügig häufiger bekannt als unter Erwachsenen insgesamt (vgl. Tab. 2, rechte Datenspalte). Die Unterschiede liegen aber jeweils im Bereich weniger Prozentpunkte.

Die vergleichsweise geringe Bekanntheit des Alfa-Telefons relativiert dessen Potenzial, an der Beratung potenzieller Kursteilnehmender in größerem Umfang mitzuwirken. In der Tat, dies zeigt wiederum das AlphaPanel, lassen sich rund zwei Drittel der Kursteilnehmenden an Alphabetisierungskursen vor dem Kurs beraten und zwar vor allem durch die Volkshochschulen und in geringerem Maße von Arbeitsagenturen und Jobcentern, anteilig seltener hingegen durch das Alfa-Telefon (vgl. Rosenblatt und Bilger 2011, S. 23).

Das andererseits weit verbreitete Wissen über Kursmöglichkeiten für Erwachsene gibt einen Hinweis darauf, welches Potenzial zur Beratung grundsätzlich im mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten schlummert. Und in der Tat weisen rund 20 % der Mitwissenden in der Hamburger Stichprobe die ihnen bekannten Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten auf Kursmöglichkeiten hin (vgl. Tab. 3).

Dieser in allgemeiner Betrachtung als gering erscheinende Anteil – nur jeder Fünfte macht von dem Wissen über Kurse Gebrauch – relativiert sich bei einer Betrachtungsweise, die auch das Kompetenzniveau der Betroffenen berücksichtigt. Im Falle gravierender Lese- und Schreibprobleme der Betroffenen haben die jeweiligen Mitwissenden zu fast einem Drittel (31,2 %) den Besuch eines Kurses empfohlen. Sind die Probleme mit dem Lesen und Schreiben weniger fundamental und werden eher als Schwierigkeiten beim flüssigen Lesen sichtbar, so ergeht in etwa einem Viertel der Konstellationen (23,8 %) eine Kursempfehlung. Und in denjenigen Fällen, in denen die Mitwissenden eher von einer auffällig fehlerhaften Schreibung bei grundsätzlich guter Lesekompetenz berichten, empfehlen sie in 15 % der Fälle, einen Kurs zu besuchen (vgl. Tab. 4). Dieser Zusammenhang ist zwar erwartungskonform, aber dennoch bemerkenswert, lässt er doch die Vermutung zu, dass Lese- und Schreibkurse in der Bevölkerung zwar grundsätzlich bekannt sind, dass sie aber vornehmlich als Kurse für Menschen rezipiert werden, die von Grund auf Lesen und Schreiben lernen, die also im Wortsinne „alphabetisiert“ werden. Im Umkehrschluss wäre dies ein Hinweis darauf, dass die breite Differenzierung der Angebote in verschiedene Lernniveaus weitgehend unbekannt sein dürfte.

Da selbst in Konstellationen, in denen die Mitwissenden von gravierenden Problemen beim Lesen und Schreiben ausgehen, jede bzw. jeder Dritte das Wissen über Lernmöglichkeiten in Kursen an die Betroffenen weitergibt, stellt sich die Frage nach den verbleibenden zwei Dritteln. Warum geben sie keine Informationen über Lernmöglichkeiten weiter, obwohl sie doch nach eigener Aussage durchaus über eben-

**Tab. 3** Hinweis auf Kursmöglichkeiten durch mitwissendes Umfeld. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen,  $n = 562$  mitwissende Personen in Hamburg)

	Häufigkeit	Anteil
Kennt Kurse und hat darauf hingewiesen	111	19,7 %
Kennt Kurse, hat aber nicht darauf hingewiesen	441	78,5 %
Kennt Kurse nicht	10	1,8 %
Gesamtsumme (alle Mitwissenden)	562	100 %

**Tab. 4** Kursempfehlung durch mitwissendes Umfeld in Abhängigkeit vom Kompetenzniveau der betroffenen Person. (Quelle: Umfeldstudie, Universität Hamburg, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen,  $n = 562$  mitwissende Personen in Hamburg)

	Kompetenzniveau der betroffenen Person		
	Erhebliche Probleme beim Lesen und Schreiben	Probleme beim Lesen	Fehlerhaftes Schreiben
Die mitwissende Person kennt Kurse und hat darauf hingewiesen	31,20 %	23,80 %	14,90 %
Die mitwissende Person kennt Kurse, hat aber nicht darauf hingewiesen	65,90 %	74,50 %	83,20 %
Die mitwissende Person kennt Kurse nicht	2,90 %	1,60 %	1,90 %

diese Möglichkeiten informiert sind? Warum also wird das Potenzial zur Beratung nur von einer Minderheit ausgeschöpft?

Diejenigen Mitwissenden, die zwar prinzipiell über Kurse informiert sind, dies aber nicht als Hilfemöglichkeit den Betroffenen gegenüber empfohlen haben, führen eine Reihe verschiedener Gründe dafür an. Dazu zählen etwa die Annahme, mit der Angelegenheit nicht wirklich zu tun zu haben („Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht“), die Vermutung, der bzw. die Betroffene werde dieses Hilfeangebot nicht annehmen oder die Vermutung, keine der Hilfemöglichkeiten sei erfolgversprechend (vgl. Tab. 5).

Die am häufigsten genannten Argumente sind jedoch, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist und dass die Mitwissenden nicht gut genug über die Möglichkeiten informiert sind. Beide Aspekte bedürfen einer Einordnung in die Frage der Beratung durch Mitwissende.

Die Begründung, der betroffenen Person sei die Angelegenheit nicht wichtig genug, wird selbst dann häufig ins Feld geführt, wenn die Mitwissenden gravierende Lese- und Schreibschwierigkeiten beobachten. So wird die Begründung von zwei Dritteln ( $\approx 67\%$ ) der Mitwissenden genutzt, die über Personen mit leichteren Problemen berichten. Aber auch wenn die Betroffenen gravierendere Probleme haben, gehen die Mitwissenden zu mehr als der Hälfte ( $\approx 56\%$ ) davon aus, dass das Problem als nicht so wichtig erachtet werde. Mehrheitlich vermuten diejenigen Mitwissenden, die diese Aussage treffen zudem, dass die ihnen bekannte betroffene Person an der Situation nichts ändern möchte. Dies kann unter Umständen auch ein Argumentationsmuster darstellen, um sich selbst als Mitwissende bzw. Mitwissender aus der Verantwortung herauszuziehen, und die beschriebene Funktion des Gatekeepings bzw. der informellen Weiterbildungsberatung nicht übernehmen zu müssen.

**Tab. 5** Gründe, aus denen keine der Unterstützungsmöglichkeiten empfohlen wird (Basis: Mitwissende, die zwar von Kursen wissen, aber keinen Kursbesuch empfohlen haben ( $n = 388$ ); es waren Mehrfachantworten möglich, die Prozentangabe bezieht sich auf die Gesamtheit von 388 Personen)

	Gründe gegen Hilfe-Empfehlung	
	Antworten	Prozent der Fälle
Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten	240	61,8 %
Ich glaube, dass der/dem Betroffenen die Angelegenheit nicht wichtig genug ist	234	60,3 %
Ich glaube, die/der Betroffene würde die Hilfe nicht annehmen	196	50,6 %
Ich habe das Gefühl, dass mich das nichts angeht	174	44,8 %
Ich glaube nicht, dass eine dieser Möglichkeiten für die/den Betroffenen erfolversprechend sein könnte	113	29,1 %
Die/der Betroffene hat sich selbst darum gekümmert	90	23,1 %

Die zweite genannte Argumentation – „Ich weiß zu wenig über diese Möglichkeiten“ – verweist auf eine gravierende Problemlage. Das breit vorhandene Wissen über Kursmöglichkeiten (vgl. Tab. 2) beschränkt sich ganz offensichtlich vielfach auf das reine Wissen, „dass es so etwas gibt“. Häufig fehlt aber vermutlich eine vertiefte Kenntnis über konkrete Lernmöglichkeiten hinsichtlich der Frage der Anbieter, der Kursdauer, der Kursniveaus, der Kosten oder etwaiger Möglichkeiten der Kostenübernahme.

Eine Passage eines Interviews mit einer Seminarleiterin im Bereich der politischen Erwachsenenbildung, das im Rahmen der qualitativen Teilstudie geführt wurde, illustriert diesen Sachverhalt.

Und den [Teilnehmenden] hatte ich dann mal angesprochen in einem Vier-Augen-Gespräch war das damals, ähm, dass mir das halt aufgefallen wäre und dass ich ihm das halt gern mal sagen würde, und dann sagte er zu mir: „Ja, ich weiß das, aber ich hab da totale Probleme mit“ und dann habe ich auch in dem Moment nicht gewusst, wie kann ich ihm richtig helfen.

Die Interviewpartnerin ist Mitwissende, sie überschreitet die psychologische Hürde, die das Ansprechen des Problems fraglos bedeutet, scheitert dann aber an der nächsten Hürde, nämlich der konkreten Beratung, welches ein sinnvoller nächster Schritt in Richtung nachholende Grundbildung sein könnte.

## 5 Fazit

Die Gesamtschau der empirischen Ergebnisse fällt ambivalent aus. Zunächst verleiten das hohe Ausmaß des Mitwissens in der Bevölkerung und die prinzipiell hohe Kenntnis über Lernangebote zu dem positiven Befund eines sehr hohen Potenzials an informeller Beratung durch Mitwissende. Rund 40 % von Erwachsenen, die andere Erwachsene mit Literalitätsproblemen kennen, und mehr als 90 % dieser Mitwissenden, die grundsätzlich über Grundbildungsangebote für Erwachsene informiert sind, sollten eine ausreichende Basis für Beratung durch das mitwissende Umfeld bieten. Da über Mitwissen aus praktisch allen Lebensbereichen berichtet wird – von der Familie über den Freundes- und Bekanntenkreis und die Nachbarschaft bis hin

zum Beruf – scheint es geboten, dass sich Beratung und Information nicht allein auf einzelne Bereiche beschränken, also etwa nur die betriebliche Ebene umfassen sollten. Wie die leo.-Studie gezeigt hat, kann etwa die Gruppe häuslicher funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten, also derjenigen, die nicht erwerbstätig sind und auch keine Arbeit suchen, als besonders gefährdet gelten, von Weiterbildung abgekoppelt zu werden (vgl. Buddeberg 2012, S. 197).

Die detaillierte Sicht auf die Weitergabe dieses Wissens in Form einer Beratung *en passant* zeigt jedoch, dass das Wissen im Rahmen der „hilfreichen Kommunikation“ (Dewe 2004, S. 132) eben zumeist nicht weitergegeben wird, mithin keinerlei Form jeglicher Weiterbildungsberatung stattfindet. Dies führt zu dem Schluss, dass Mitwissende noch weitaus stärker im Rahmen von Strategien und Kampagnen mitzudenken sind. In der Konsequenz folgt daraus die Notwendigkeit, das Wissen über Grundbildungsmöglichkeiten für Erwachsene aus dem Zustand des bloßen „Wissens, dass es so etwas gibt“, weiterzuentwickeln zu einem profunden und beratungsgerechten Wissen über Lernmöglichkeiten in ihren zahlreichen Spielarten und Facetten, um das zweifellos vorhandene Beratungspotenzial, das im mitwissenden Umfeld schlummert, stärker auszuschöpfen. Es folgt daraus auch, die gefühlte Verantwortlichkeit, die aus dem Wissen resultieren kann, abzufedern, um sie nicht zu einem Informations-, ergo Beratungshemmnis werden zu lassen.

Drei Einschränkungen sollen nicht unterschlagen werden. Zum einen dürfte die betroffene Person in letzter Konsequenz aufgrund subjektiver Entscheidungsfindung ohnehin das letzte Wort haben, ob sie dem dann fundierten Ratschlag zur Kursteilnahme folgen will oder nicht (vgl. Schmitz et al. 1989, S. 143). Zum zweiten sollten die Einflussmöglichkeiten von Beratung realistisch eingeschätzt werden, denn es gilt, „die Unterstellung zu vermeiden, individuelle Problemlagen ließen sich durch besseres ‚Wissen‘, das in Beratungsgesprächen zu erwerben sei, umstandslos auflösen“ (Dewe 2004, S. 135). Und drittens sollte das Plädoyer, das mitwissende Umfeld mit ausreichender fundierter Information auszustatten, um sein informelles Beratungspotenzial weiter auszuschöpfen, nicht missverstanden werden als eine Argumentation gegen die Notwendigkeit institutionalisierter und ausreichend ausgestatteter Beratung; auch wenn gegenwärtig allenthalben ein neoliberaler Rückzug des Staates zu beobachten ist, der Beratung gleichsam individualisiert und Bürgerinnen und Bürgern somit auch im Bildungsbereich mehr Selbstverantwortung abverlangt (vgl. Käßlinger 2009, S. 232).

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke 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.

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegen beim Autor.

## Literatur

- Beder, H. (1990). Reasons for nonparticipation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207–218.
- Breining, E., Klatta, R., & Mehler, F. (2010). Ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt im Rahmen des Verbundes „Chancen erarbeiten“. *W & B Wirtschafts- und Berufserziehung* 62(11), 16–21.
- Buddeberg, K. (2012). Literalität, Alter und Geschlecht. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 187–209). Münster: Waxmann.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dewe, B. (2004). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbert, M., & Hubertus, P. (Hrsg.). (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, S., Heymann, L., & Seelmann, C. (2015). *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Ernst, A., & Schneider, K. (2011). Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 273–282). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (46), 10–17.
- Gnahn, D. (2007). *Ein PISA für Erwachsene?* <http://www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf>. Zugegriffen: 27. Mai 2015.
- Grotlüschen, A., Riekman, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Riekman, W., & Buddeberg, K. (2014). Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(2), 116–124.
- von Hippel, A., & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801–811). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, B. (2009). Zukunft der personenbezogenen Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion* (S. 227–247). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2000/2013). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl., S. 299–308). Reinbek: Rowohlt.
- Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuwan, H. (2002). Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung* (S. 119–201). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. (2004). *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Maehler, D. B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U. M., & Wolf, C. (2013). Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 77–125). Münster: Waxmann.

- Nickel, S. (2011). Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 35(3), 53–77.
- Nittel, D. (2009). Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 5–18.
- Nuissl, E. (1999). Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In B. Franzmann & G. Jäger (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 550–567). München: Saur.
- Pätzold, H. (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Popp, C., & Sanders, A. (2011). Subjektbezogene Lern- und Teiligungsbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 47–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- von Rosenblatt, B. (2012). Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. *Alfa-Forum* (79), 10–13.
- von Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- von Rosenblatt, B. (2011). Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In B. Egloff & A. Grotlischen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 89–99). Münster: Waxmann.
- Rygulla, I., & Wallner-Rübeling, P. (2011). Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 175–184). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schiersmann, C. (2011). Weiterbildung und Beratung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, E., Bude, H., & Otto, C. (1989). Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“. In U. Beck & W. Bonss (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 122–148). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tippelt, R., Reich, J., & Panyr, S. (2004). Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27(3), 48–56.
- Tröster, M. (2010). Lernberatung in der Alphabetisierung und Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (46), 127–133.
- Wagner, H., & Stenzel, M. (2011). Soziale Einbindung und Lernen. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 55–83). Bielefeld: W. Bertelsmann.



## 10 Sechster publizierter Beitrag

*Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2016): Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis? In: Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak (Hg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Opladen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung), S. 65–75.*

Im vorhergehenden Beitrag wurde deutlich, dass die sich Erwartung, das Umfeld könne im Sinne doppelter Adressierung in größerem Umfang zur Teilnehmenden-Gewinnung durch Kursanbieter beitragen, nur in eingeschränktem Umfang einlösen lassen.

Zwar ist das Potenzial zur Beratung zweifellos vorhanden, aus verschiedenen Gründen kommt es aber häufig nicht zum Tragen. Das durchaus vorhandene *bridging social capital* kommt also nicht zwingend zum Einsatz. Letztlich wird die Entscheidung zur Teilnahme jedoch in der Regel bei der betroffenen Person verbleiben. Das Potenzial von Beratung ist also realistisch einzuschätzen. Individuelle Problemlagen lassen sich nicht allein durch besseres Wissen umstandslos auflösen.

Doppelte Adressierung existiert in der Praxis. Für den Bereich Alphabetisierung ist dies konkret empirisch beschrieben worden. Es ist aber auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung üblich, dass sich Angebote nicht nur an die Zielgruppe richten. Im Bereich der Erwachsenenbildung für behinderte Menschen ist es gängige Praxis, dass Betreuer/innen die Programmhefte mit den behinderten Menschen durchgehen und sie bei der Anmeldung unterstützen. Der Unterschied aber von der Praxis in der Behindertenhilfe gegenüber doppelter Adressierung im hier verstandenen Sinne ist, dass in der Behindertenhilfe nicht die Betreuer/innen appellativ angesprochen werden, sondern, dass sie den Prozess unterstützen. Doppelte Adressierung meint hier hingegen, dass dritte Personen (das Umfeld) konkret und ausdrücklich auch angesprochen werden.

Die Gründe für die Nicht-Empfehlung korrespondieren auffallend mit den aus der Forschung bekannten „klassischen“ Gründen der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. Der sechste publizierte Beitrag greift diese Figur auf und deutet auch das Bild, das in der Öffentlichkeit über non-formale Bildung existiert, ein Hinderungsgrund für die Teilnahme darstellen kann.



Der Beitrag wurde zusammen mit Wibke Riekmann verfasst. Er basiert auf einem Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Herbst 2015 in Hannover. Ausgewählte Ergebnisse der Umfeldstudie wurden auf das Tagungsthema „differente Lernkulturen“ bezogen.

## Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis?<sup>1</sup>

Unter der Überschrift „Töpfern war gestern. Volkshochschulen haftet immer noch ein altbackenes Image an“ (Wißmann 2013) thematisierte die Wochenzeitung *Die Zeit* im Herbst 2013 den Widerspruch zwischen dem öffentlich häufig rezipierten Image von allgemeiner Weiterbildung und deren didaktischer Realität.

In diesem Beitrag geht es um dieses Image, um die Bilder und Vorstellungen, die Menschen von den Lernkulturen im Bereich der Grundbildung haben. Sind diese Bilder dazu angetan – so die zentrale Frage des Beitrags – Menschen mit geringer Literalität für die Kursteilnahme zu gewinnen? Oder lassen sich im Gegenteil die sehr geringen Teilnahmequoten im Bereich der Grundbildung Erwachsener auch dadurch erklären, dass die dort herrschenden – oder die unterstellten – Lernkulturen potenzielle Kursteilnehmende von der Teilnahme abhalten? Der Beitrag basiert auf Ergebnissen der „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“<sup>2</sup> (Kurztitel: „Umfeldstudie“). Die Studie untersucht die unterstützenden Netzwerke von Erwachsenen mit geringen bis sehr geringen Schriftsprachkenntnissen.

### Forschungsstand: Von der Adressatenforschung zur Umfeldforschung

Die bisherige Forschung zu Erwachsenen mit geringer Literalität konzentrierte sich entweder qualitativ auf die betreffenden Erwachsenen selbst oder zog ihre Erkenntnisse aus repräsentativen Bevölkerungsstudien, deren Bedeutung in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Die Ergebnisse dieser quantitativen Studien zeigen, dass die Zahl der Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibfertigkeiten sehr viel größer ist, als gemeinhin angenom-

- 
- 1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/inn/en.
  - 2 Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ wird kontrovers diskutiert. Er hat eine lange Begriffstradition im deutschen Grundbildungsdiskurs, ist aber insbesondere aufgrund einer stigmatisierenden Konnotation umstritten. Zur Diskussion des Begriffs vgl. u.a. Grotlischen/Riekmann/Buddeberg (2012: 15 ff.), Rosenblatt (2012) und Nickel (2011: 53 ff.). In diesem Beitrag wird der Begriff – obwohl Teil des Titels der vorgestellten Studie – weitgehend vermieden.

men wurde. Nationale Studien in Frankreich (Jeantheau 2015), England (Department for Business 2011) und Deutschland (Grotlüschen/Riekmann 2012) zeigten dies für die jeweiligen Länder. Das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) bestätigt dies über den Bereich der Literalität hinaus für weitere Grundkompetenzen im internationalen Vergleich (Zabal et al. 2013).

Wenn PIAAC für Deutschland berichtet, dass über 17 Prozent der Erwachsenen auf niedrigen Kompetenzniveaus lesen, wenn aber gleichzeitig nur sehr wenige Erwachsene an Lese- und Schreibkursen der Volkshochschulen teilnehmen, so ergeben sich daraus mindestens zwei Schlussfolgerungen. Die erste betrifft die Frage der Erreichbarkeit, also eine der Grundproblematiken der Erwachsenenbildung (Hippel/Tippelt 2011). Die Zahlen der VHS-Statistik von 2015 ergeben etwa 30.000 Kursbelegungen (Huntemann/Reichart 2015: 30), das sind weniger als ein Prozent der Betroffenen (siehe auch Rosenblatt 2011: 98; Frieling/Rustemeyer 2011: 238).

Die zweite Schlussfolgerung betrifft die Forschungslage. Forschung zu Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibfertigkeiten richtete sich in der Vergangenheit in Form von qualitativen Studien (vgl. exemplarisch Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2011a, 2011b; Egloff 1997; Döbert/Hubertus 2000; Linde 2008; Schladebach 2007), seltener auf Basis quantitativer Untersuchungen (Rosenblatt/Bilger 2011) vor allem auf Teilnehmende von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen. Sie fokussierte auf die betroffene Person selbst, auf deren Handlungsstrategien (Nienkemper 2015: 80-88; Döbert/Hubertus 2000: 70; Egloff 1997: 161) und Einbettung in Unterstützungsstrukturen (Wagner/Schneider 2008: 56; Fingeret 1983; Hodge/Barton/Pearce 2010; St. Clair/Tett/Maclachlan 2010). Über Erwachsene, die sich zum Kursbesuch entschieden haben („Lernende Analphabeten“: Rosenblatt 2011), liegt somit umfangreiches Wissen vor, nicht jedoch über die Gruppe der Adressat/inn/en insgesamt. Diese Informationslücke ist nicht durch die Übertragung der Resultate aus der Teilnehmersforschung auf die Gesamtgruppe der Adressat/inn/en möglich, da dies zu unzulässigen Generalisierungen führt (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2015). Die oben erwähnten nationalen und internationalen Large-Scale-Assessment-Studien können gegenüber den qualitativen Befragungen Aussagen über die gesamte Adressat/inn/engruppe ermöglichen, also auch über die nicht in Kursen Lernenden, allerdings sind die Resultate dieser quantitativen – messenden – Forschungsrichtung abstrakt und ermöglichen kaum Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden subjektiven Gegebenheiten und die konkrete literale Praxis der Betroffenen.

Dies verweist auf ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Large-Scale-Assessments und deren zugrundeliegenden theoretischen Annahmen zur Literalität und ihrer Messbarkeit einerseits und der jeweils spezifischen praktischen Realität von Subjekten und der sozialen Einbettung lite-

raler Praktiken andererseits, die theoretisch besonders pointiert seitens der New Literacy Studies beschrieben werden (aktuell diskutiert in Hamilton/Maddox/Addey 2015; vgl. auch Barton/Hamilton 2000; Pabst/Zeuner 2011).

Die Umfeldstudie nimmt neben diesen beiden ‚klassischen‘ Forschungssträngen zur Literalität eine neue Perspektive ein. Die Perspektive richtet sich *nicht* auf die betroffene Person selbst, sondern auf jene Personen, die das persönliche oder berufliche Netzwerk bilden. Von diesen Personen, so die Grundannahme, müssten eine oder mehrere in die Lese- und Schreibschwierigkeiten eingeweiht sein. Sie wissen davon, sie sind „Mitwissende“. Anliegen der Studie war es, herauszuarbeiten, wie das Verhältnis zwischen diesen beiden Personen beschaffen ist und wie die Mitwissenden ihre Rolle interpretieren. Ein Teilaspekt war die Frage, ob durch die Mitwissenden Lernprozesse initiiert werden, etwa in Form informeller Lernsettings oder durch die Vermittlung in non-formale Bildung. Die Studie folgt der Annahme, dass Mitwissende, die soziales Kapital (Bourdieu 1983: 190) im Sinne von *bridging social capital* (Putnam 2001: 16 ff.) zur Verfügung stellen, in der Lage sein sollten, neue Felder zu erschließen und somit auch Lernprozesse anzuregen oder zu unterstützen. Dabei können sie prinzipiell eine Scharnierfunktion übernehmen zwischen Betroffenen und Anbietern von Grundbildung.

### Forschungsdesign

Die Studie basiert auf einer quantitativen und einer qualitativen Teilstudie, die in allen Projektphasen im Sinne eines Triangulations-Ansatzes aufeinander bezogen wurden. Dies entspricht der Empfehlung von Mayring, der nahelegt, „Analysestrategien differenziert dort einzusetzen, wo sie ihre Stärken entfalten können, und damit auch nach einer Kombination qualitativer und quantitativer Strategien zu suchen“ (Mayring 2001). Die Studie beleuchtet somit ihren Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen mit dem Ziel eines umfassenderen und valideren Bildes. Da beide Studienteile gleichberechtigt, also nicht hierarchisch angeordnet sind, hält der Ansatz auch den strengen Anforderungen stand, die Flick für den Begriff der Triangulation vorschlägt (Flick 2011: 12).

Die standardisierte Telefonbefragung unter Erwachsenen in Hamburg umfasst 1.511 Interviews. Die qualitative Teilstudie umfasst 30 leitfadengestützte Interviews. Aus diesen 30 Interviews ließen sich 41 Fälle von Mitwissern herausarbeiten, aus denen eine Typenbildung von Mitwisserschaft resultierte (Riekmann 2015: 166-167). Sowohl bei der Entwicklung des Erhebungsinstruments als auch bei der Auswertung hat sich eine enge Verzahnung beider Teilstudien als sehr produktiv erwiesen.

### Potenzial des Umfelds zur Initiierung von Lernprozessen

Gut 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen andere Erwachsene, die auffällige Probleme beim Lesen und Schreiben haben. Die Schwierigkeiten reichen von funktionalem Analphabetismus in der Diktion der leo.-Studie (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012: 19f.) bis zu einer auffällig fehlerhaften Schreibung bei gebräuchlichem Wortschatz. Die hohe Inzidenz verdeutlicht, dass fehlerhaftes Lesen und Schreiben im gesellschaftlichen Miteinander durchaus auffällt und thematisiert wird. Darüber hinaus wissen praktisch alle Mitwissenden, dass es Lese- und Schreibkurse für Erwachsene gibt. Allerdings ist es eher die Ausnahme als die Regel, dass die Mitwissenden ihre Kenntnis von Lernmöglichkeiten nutzen, um eine konkrete Empfehlung zu geben, einen solchen Kurs auch aufzusuchen. Gut 20 Prozent der Mitwissenden geben ihr Wissen über Kursmöglichkeiten weiter, aber knapp 80 Prozent tun dies nicht (Buddeberg 2015: 221f.). Das fraglos vorhandene Potenzial, Betroffene auf Kurse hinzuweisen, wird also nicht annähernd ausgeschöpft. Dies bedeutet freilich nicht, dass das Umfeld keinerlei Lernprozesse initiiert. Für den Aufbau informeller Lernsettings lassen sich vor allem aus dem qualitativen Datenmaterial verschiedene Hinweise herausarbeiten. Die Aussage gilt aber fraglos für die Vermittlung in organisierte non-formale Weiterbildung.

Mitwissende, die zwar über das Angebot von Kursen prinzipiell informiert sind, jedoch keine Kursempfehlung abgeben, begründen dies häufig damit, dass sie sich nicht zuständig fühlen, da sie der betroffenen Person nicht nahe genug stehen, dass sie der Meinung sind, das Problem sei für die betroffene Person nicht gravierend genug, oder dass sie (i.e. die Mitwissenden) nicht genug über die Kursmöglichkeiten wissen (ebd.: 222). Die Befragten sind also zwar grundsätzlich über die *Existenz* von Kursen im Bilde, sie sind aber vermutlich nicht detailliert genug informiert über didaktische Ansätze, Kursformate, Kursgrößen, Lernformen und dergleichen, um eine qualifizierte Empfehlung abgeben zu können. Mitwissende haben mehrheitlich kein oder ein sehr unscharfes Konzept der in Grundbildungskursen vorherrschenden Lernkultur.

### Das Bild des Umfelds von der Lernkultur in der Grundbildung für Erwachsene

Der Begriff der Lernkultur zeichnet sich durch seine begriffliche Offenheit und Unschärfe aus (Arnold/Pätzold 2008: 184), die es gelegentlich erschwert, ihn auf eine bestimmte Fragestellung zu konkretisieren. Lernkulturen sind in Anlehnung an Siebert als durch die Institutionen und gesellschaftliche Realität beeinflussbar anzusehen, sie werden aber auch durch die Lernenden mitgestaltet (Schüßler/Thurnes 2005: 14). Lernkulturen sind demnach etwas, das

erst im Handeln der Akteure als Teil einer pädagogischen Praktik entsteht (Reh et al. 2015: 19). Aus dem Datenmaterial der Umfeldstudie sind selbstverständlich keine direkten Beschreibungen von konkret beobachteten Lernkulturen zu entnehmen, vielmehr lässt sich in Anlehnung an Schüßler und Thurnes mehr von individuellen und kollektiven *Bildern* über das Lehren und Lernen sprechen, die sich in den Daten widerspiegeln (Schüßler/Thurnes 2005: 14). Bezogen auf die Lernkulturen im Mehrebenensystem der Erwachsenenbildung, wie Fleige es ordnend vorgeschlagen hat (Fleige 2011), geht es dabei vorrangig um Bilder von Lehren und Lernen auf der Mikroebene. Diese Bilder der Lernkulturen in der Erwachsenenbildung – so die diesem Beitrag zugrundeliegende These – können dazu führen, dass Mitwissende die Lernmöglichkeiten in Lese- und Schreibkursen als für die betreffende Person ungeeignet wahrnehmen und deshalb darauf verzichten, eine Kursteilnahme nahezu legen.

Im Kontext von Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung bringen Bremer und Kleemann-Göhring (Bremer/Kleemann-Göhring 2011) auf Basis von Milieuforschung die Begriffe der Selbst- und Fremdexklusion in Bezug auf die Erreichbarkeit von so genannten bildungsfernen Gruppen mit Weiterbildung ins Spiel. Durch die Ergebnisse der Umfeldstudie lässt sich dieser Sichtweise nun möglicherweise eine dritte Form von Exklusion hinzufügen. Nicht nur das System Weiterbildung schließt Betroffene aus und Betroffene schließen sich selber aus, weil sie Weiterbildung für sich nicht als passend empfinden. Auch das Umfeld schließt potenzielle Teilnehmende aus, bzw. es bringt sein Potenzial an *bridging social capital* nicht zur Geltung, indem es seine vorhandene Beratungskompetenz nicht nutzt.

Im qualitativen Material lassen sich für diese Form der Exklusion Begründungsmuster finden. So sehen Mitwissende bei ihrem Gegenüber entweder keinen Bedarf an Weiterbildung („*Er kommt ja auch so ganz gut zurecht im Leben*“, Interview 3, Abs. 23) oder sie erkennen in Weiterbildung keinen Nutzen („*Und ob das überhaupt mit ihr dann Sinn gehabt hätte, weiß ich auch nicht, das muss ich eher bezweifeln*“, Interview 6, Abs. 70). Der Schutz der Betroffenen vor peinlichen Situationen ist ebenso eine Begründung, wie der Wunsch, sich nicht als besser informiert und somit überlegen hervorzu tun. Zwei weitere Begründungsmuster, die Möglichkeit der Kursteilnahme nicht anzusprechen, korrespondieren mit klassischen situationsbezogenen Teilnahmehindernissen: mit der Tatsache, dass die betroffene Person entweder keine Zeit dafür hat („*die sind ja auch Schichtarbeiter, das würden sie überhaupt nicht hinkriegen*“, Interview 11, Abs. 99) oder aber dass Weiterbildung räumlich schlecht erreichbar ist („*Ich wüsste gar nicht, dass solche Kurse irgendwo angeboten werden, die auch vernünftig erreichbar wären*“, Interview 15, Abs. 20).

Weitere Interviewpassagen stehen hingegen in recht engem Zusammenhang zur Frage der wahrgenommenen oder vermuteten Lernkultur bzw. feh-

lenden Vorstellungen über die Lernkultur im Bereich der Grundbildung für Erwachsene. Wie im quantitativen Studienteil deutlich wurde, gibt es zwar ein breites grundsätzliches Wissen über die Existenz von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene, gleichzeitig erweist sich dieses Wissen als unvollständig und lückenhaft. Fehlende Vorstellung über die Bildungspraxis in diesem Segment – das zeigen auch die qualitativen Interviews – hindert manche Mitwissende daran, eine Kursteilnahme nahezu legen.

„Nee, ich hatte damit nichts zu tun, und warum soll ich mich über irgendwas schlau machen, auf die Idee wäre ich gar nicht gekommen“ (Interview 6, Abs. 35).

Fehlende Informationen über Lernmöglichkeiten in Verbindung mit einer generellen Verunsicherung, wie mit dem Wissen über die Lese- und Schreibschwierigkeiten einzelner Personen umgegangen werden kann, ist ein Charakteristikum des Typus der verunsicherten Mitwisserschaft (Riekmann 2015: 167-173). Eine Leiterin gewerkschaftlicher Bildungsseminare äußerte beispielsweise in einem Interview, dass sie „in dem Moment nicht gewusst (habe), wie kann ich ihm richtig helfen“ (Interview 11, Abs. 53). Mitwissende bringen aber auch zum Ausdruck, dass sie sehr wohl eine Vorstellung vom Lernen im Kontext Erwachsenenbildung haben, die Lernkultur aber als unpassend für die betroffene Person erachten. Dabei ist das Image von Weiterbildung, dies zeigte das Berichtssystem Weiterbildung, grundsätzlich besser bei denen, die bereits Erfahrung mit Weiterbildung haben, als bei jenen, die keine Erfahrungen haben (Kuwan/Thebis 2006: 258). In diesem Fall unterbleibt die Kursempfehlung, da die Perzeption von Weiterbildung einem bestimmten – möglicherweise klischeehaften – Image folgt. Eine interviewte Person äußert deutlich, dass sie die Empfehlung, einen VHS-Kurs zu besuchen, für gänzlich ungeeignet halten würde:

„Ich glaube, das hat damit was zu tun, dass eine gewisse Klientel halt angesprochen wird davon; dass es ein gewisses Image hat, also die Volkshochschule.“

Frage: „Was für ein Image?“

„Hausfrauenkurse. Es ist kein professionelles Umfeld würde ich sagen“ (Interview 23, Abs. 64-66).

Diese Haltung ließe sich in Anlehnung an die von Siebert vorgenommene Typisierung von Nicht-Teilnahme (Siebert 2004: 12f.) und dem dort beschriebenen Typus der „offensiven Nicht-Teilnahme“ (Volkshochschulkurse, aber auch berufliche Weiterbildung werden entschieden abgelehnt, Volkshochschulbesucher werden negativ stigmatisiert) als „offensive Nicht-Empfehlung“ umschreiben. Die hier zitierte Person arbeitet zusammen mit dem Betroffenen in einem kleinen Unternehmen der Kreativbranche. Die Aussage, dass das Image von Volkshochschulen nur eine bestimmte Gruppe von Er-

wachsenen anspricht, nicht jedoch jüngere Angehörige der Kreativszene, bezieht der Interviewpartner nicht allein auf die betroffene Person allein, sondern er generalisiert sie auf das gesamte kreative Milieu. Es liegt also ein Bild vom Lehren und Lernen in der Weiterbildung vor (Schüßler/Thurnes 2005: 14), das ungeachtet der Frage, ob es zutreffend ist oder nicht, von einer Kursempfehlung aus grundsätzlichen Erwägungen absehen lässt.

Interessanterweise berichtet der zuletzt zitierte Interviewpartner davon, dass er mit dem Betroffenen ein informelles Lernarrangement geschaffen hat, eine Struktur, die von der zuvor zitierten Leiterin gewerkschaftlicher Bildungsseminare in ähnlicher Weise beschrieben wird. Beide empfehlen nicht die Teilnahme an Weiterbildung, haben aber durch konsequentes gemeinsames Bearbeiten von Schreivarbeiten mit den betroffenen Personen eine signifikante Verbesserung der Schreibfähigkeit erreicht, also durch „Selbstgesteuerte Lernprozesse in ‚ungewöhnlichen‘ Lernarrangements“ (Schüßler/Thurnes 2005: 18). Exklusion bezieht sich also hier nicht auf das Lernen, sondern lediglich auf die organisierte Weiterbildung.

Eine weitere Perzeption von Weiterbildung setzt diese mit Schule gleich.

„Alles, was an Schule erinnert, und was an Prüfung und allein das Wort Kurs: das weckt irgendwie schon Hemmnisse“ (Interview 11, Abs. 101).

Ein weiterer Interviewpartner, der über einen Mitarbeiter in einem Ein-Euro-Job berichtet, verwendet selbst ausdrücklich das Wort Schule und nicht das Wort Volkshochschule, um Anbieter von Lese- und Schreibkursen zu beschreiben. Die Ablehnung durch den Betroffenen aufgrund dessen schlechter Schulerfahrung kann er folglich nicht mit einem Verweis auf die erwachsenenspezifische Lernkultur im Bereich der Grundbildung Erwachsener kontern.

„Ich hab ihn auch direkt darauf angesprochen, weil wir hatten ein sehr gutes Verhältnis miteinander, und da hat er dann auch gesagt: ‚Ja, so ist es. Und ich brauche da unbedingt Hilfe‘. Und dann habe ich versucht, irgendwie dort zu bekommen, Schule zu besuchen, es gibt da diverse Schulen, die sich um die Menschen kümmern. Das hat er kategorisch abgelehnt und hat gesagt, er geht nicht mehr zur Schule, er hat da schlechte Erfahrungen gemacht, aufgrund dieser Behinderung mit anderen Mitschülern.“ (Interview 10, Abs. 8).

Lernen in der Erwachsenenbildung wird gewissermaßen als Verlängerung der Schuldidaktik interpretiert. Mitwissende Personen, die bei den Betroffenen von negativen Schulerfahrungen ausgehen, verzichtet aus diesem Grund darauf, den Besuch eines Kurses nahezulegen.



## Fazit

In der Praxis existieren viele unterschiedliche Lernkulturen nebeneinander. „In manchen Bildungsinstitutionen oder auch einzelnen Kursen beherrscht Frontalunterricht das Geschehen – in anderen hingegen eine von Selbstorganisation geprägte Lernpraxis“ (Schüßler/Thurnes 2005: 19).

Das Bild von allgemeiner Weiterbildung als antiquiert und verschult mag also auf bestimmte Kurse zutreffen. Vielleicht ist es ja sogar so – dies wäre empirisch zu überprüfen –, dass in vielen Bereichen der allgemeinen Erwachsenenbildung eher ‚alte‘ Lernkulturen herrschen, im Bereich der Grundbildung aber eher ‚neue‘ Lernkulturen. So würde eine Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen die verzerrte Sichtweise (Schüßler/Thurnes 2005: 18) stärken.

Gezeigt werden konnte, dass das Umfeld eine Beratungs- und Brückenfunktion im Sinne einer Vermittlung in die non-formale Erwachsenenbildung für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen annehmen kann und in diesen Fällen Unterstützung benötigt, um nicht die Vorstellungen von Grundbildung als erneuten „Schulbesuch“ zu reproduzieren. Die vorherrschenden Bilder von Lernkulturen in der Erwachsenenbildung können also eine Begründung für die Nicht-Teilnahme und damit ein Hemmnis sein. Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen haben sich in jedem Fall die Frage zu stellen, wie Bilder von Lernkulturen verändert werden können und wie Informationen über Kurse nicht nur an die Betroffenen gelangen, sondern im Sinne einer doppelten Adressierung auch an das Umfeld, das dann diese Betroffenen beraten kann. Im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ist eine umfassende Medienkampagne im Entstehen. Hier wäre es also geboten, auch auf die Art und Weise des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter zu verweisen, um bestehende – berechnete oder unberechnete – Vorstellungen der dortigen Lernkulturen zu relativieren.

Weitere Forschungsergebnisse der Umfeldstudie weisen aber auch darauf hin, dass die Nicht-Teilnahme an einem Kurs nicht bedeutet, dass mit dem und durch das Umfeld nicht trotzdem gelernt wird. So kann das Umfeld auch dazu beitragen, dass informelle Lerngelegenheiten geschaffen werden und Betroffene auf diese Weise an der Verbesserung ihrer Kompetenzen arbeiten (vgl. Riekmann/Buddeberg 2016).

Damit stellt sich im Sinne der Zielgruppenanalyse auch die Frage, in welchen Bereichen das Umfeld möglicherweise besser unterstützt als organisierte Weiterbildung. Für die Forschung bestätigt die Umfeldstudie die Leistung der Umfeldforschung für die Alphabetisierung und Grundbildung. Es besteht Potenzial für weitere Bereiche, wenn es zum Beispiel um die Sichtbarmachung von informellen Lernprozessen bei möglicherweise anderen schwer erreichbaren Zielgruppen geht oder auch wenn es das Ziel ist, Über-

gänge zwischen non-formalen und informellen Lernformaten zu formal organisierten Lernformaten zu erforschen.

## Literatur

- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 53. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Barton, David/Hamilton, Mary (2000): Literacy Practices. In: Barton, D./Hamilton, M./Ivanič, R. (Hrsg.): *Situated literacies. Reading and writing in context. Literacies*. London, New York: Routledge, S. 7-15.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband, Band 2*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“.
- Buddeberg, Klaus (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 38, 2, S. 213-226.
- Department for Business, Innovation and Skills (2011): *2011 Skills for Life Survey: Headline findings*. London.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (Hrsg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster [u.a.]: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. DIE-Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE.
- Fingeret, Arlene (1983): Social Networks. A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. In: *Adult Education Quarterly* 33, 3, S. 133-146.
- Fleige, Marion (2011): *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Humboldt-Univ., Diss.– Berlin, 2009. Internationale Hochschulschriften, Band 554. Münster: Waxmann.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Band 12. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frieling, Gundula/Rustemeyer, Angela (2011): Die Volkshochschulen, der Forschungstransfer und das Recht auf Alphabetisierung. In: Egloff, B./Grotlischen, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 237-241.
- Grotlischen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung*, Band 10. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 10. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 13-53.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2015): Stereotypes versus Research Results regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the first German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Grotlüschen, A./Zimper, D. (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11. Münster: Waxmann Verlag, S. 105-122.
- Hamilton, Mary/Maddox, Bryan/Addey, Camilla (Hrsg.) (2015): Literacy as numbers. Researching the politics and practices of international literacy assessment. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 801-811.
- Hodge, Rachel/Barton, David/Pearce, Linda (2010): Progression. Moving on in life and learning. London.
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2015): IVQ 2011. What lessons can be drawn from the evolution of the state of adult literacy in France? In: Grotlüschen, A./Zimper, D. (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11. Münster: Waxmann Verlag, S. 177-196.
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Internationale Hochschulschriften, Bd. 503. Münster, München [u.a.]: Waxmann Verlag.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social 2, 1.
- Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – family literacy: die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 35, 3, S. 53-77.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. 1. Aufl. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis. Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 3, S. 36-47.
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011a): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Band 2. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011b): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.

- Putnam, Robert D. (Hrsg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Reh, Sabine et al. (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 47. Wiesbaden: Springer VS.
- Riekmann, Wibke (2015): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In: Grotlüschen, A./Zimmer, D. (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11. Münster: Waxmann Verlag, S. 157-176.
- Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In: Riekmann, W./Buddeberg, K./Grotlüschen, A. (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 12. Münster: Waxmann Verlag, S. 107-130.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 7. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 89-99.
- Rosenblatt, Bernhard von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: Alfa-Forum 79, S. 10-13.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn.
- Schladebach, Almuth (2007): Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 140-146.
- Schübler, Ingeborg/Thurnes, Christian M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 27, 3, S. 9-14.
- St. Clair, Ralph/Tett, Lyn/Maclachlan, Kathy (2010): Scottish Survey of adult literacies 2009: Report of findings. Edinburgh.
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, München [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 47-62.
- Wißmann, Constantin (2013): Töpfern war gestern. Volkshochschulen haftet immer noch ein altbackenes Image an. In: Die Zeit.
- 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 [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 31-59.

## 11 Resümee

Der Begriff der Teilhabe bildet einen roten Faden durch diese Arbeit. Im ersten Hauptteil, der sich auf Ergebnisse der Leo.-Studie stützt, konnte gezeigt werden, dass eine pauschale Vermutung eingeschränkter Teilhabe durch eingeschränkte Literalität in dieser einfachen Form nicht haltbar ist. Zu heterogen ist die Gruppe der Adressat/inn/en und zu divers ist der Begriff von Teilhabe, der durch verschiedene Teilhabebereiche auszeichnet, die zudem in Abhängigkeit von sozioökonomischen und historischen Begebenheiten stehen und kein dichotomes „entweder ... oder“ bilden, sondern vielmehr auf einer kontinuierlichen Skala zu verorten sind (Bartelheimer 2007, S. 4). Das bedeutet nicht, dass die Gefahr versagter Teilhabe nicht existiert. Sie existiert zweifellos, lässt sich aber nicht pauschal ausgehend von defizitorientierten Sichtweisen auf eine Gesamtgruppe von mehreren Millionen Erwachsenen verallgemeinern. Stereotype, die Teilhabeeinschränkungen als quasi unvermeidliche Folge geringer Literalität nahelegen, können relativiert werden.

Aber selbst wenn von einer grundsätzlich häufigen Teilhabe am Erwerbsleben ausgegangen werden kann, bleibt es festzuhalten, dass die Beschäftigung von Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz vielfach prekären Charakter trägt. Gleichwohl gilt, dass für eine Vielzahl von erwerbstätigen Betroffenen die beruflichen literalen Minimalanforderungen durchaus zu meistern sind.

Aus den für diese Arbeit als zentrale benannten Teilhabebereichen Erwerbsarbeit und soziale Nahbeziehungen (Bartelheimer 2007) drohen jedoch nicht erwerbstätige Frauen und ältere Erwachsene in besonderem Maße abgekoppelt zu werden. Der einseitige Bezug von Forschungs- und Förderanstrengungen auf Erwerbstätigkeit ist zu hinterfragen.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde mit dem forscherschen Zugriff auf das Umfeld von gering literalisierten Erwachsenen ein Aspekt diskutiert, der auch bei geringer Literalität zu umfassender Teilhabe beitragen kann: die Unterstützung durch Personen im Umfeld, die literale Anforderungen entweder im Sinne einer Hilfeleistung übernehmen, oder aber als Anlass für Lernaktivitäten nutzen. Wissen und auch Kommunikation über geringe Literalität sind im Alltag von Menschen vorhanden. Die verbreitete These des funktionalen Analphabetismus als wirkmächtiges Tabu bedarf einer kritischen Revision.

Non-formales Lernen, im Sinne des Lernens im Lese- und Schreib-Kurs stellt, dies konnte deutlich herausgearbeitet werden, nicht die alleinige Antwort auf die Befunde von Large-Scale-Assessments dar. 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland werden niemals zu 7,5 Millionen Kursteilnehmenden werden, und dies aus guten Gründen. Die jeweils subjektiv zu bestimmende Bedeutung eingeschränkter Lese- und Schreibfertigkeiten im jeweils individuellen Kontext konnte mit Rückgriff auf die New Literacy Studies rediskutiert werden: Geringe Literalität für eine/n Erwachsene/n ein erhebliches Manko darstellen, für eine andere Person mit ganz anderen sozialen Einbettungen hingegen möglicherweise ganz und gar nicht. Aus der Umfeldstudie lässt sich hierzu zudem lernen, dass der Bereich des informellen Lernens im und durch das Umfeld eine vermutlich auch vom Umfang her bedeutende Alternative zum Lernen im Kurs darstellt. Allerdings bleibt informelles Lernen in der Vorstellung von Lernkultur weitgehend unsichtbar. Hier dominiert die Wahrnehmung non-formaler Bildung. Hier bietet sich weitere Forschung auch bezogen auf andere Grundbildungsdomänen an.

Das Potenzial zur informellen Beratung – und davon abgeleitet: zur doppelten Adressierung – ist vorhanden, wird aber nicht grundsätzlich genutzt. Gründe dafür sind u.a. Informationsdefizite aber auch ressourcenorientierte Sichtweisen auf die Betroffenen, die einen möglichen Kursbesuch als wenig prioritär erscheinen lassen. Auch das Bild von Weiterbildung kann von Empfehlung/Teilnahme abhalten.

Im Miteinander beider für diese Arbeit zentralen Studien – der Leo.-Studie und der Umfeldstudie – ergibt sich auch für die Frage von Stereotypen und deren möglicher Aufdeckung deutlicher Gewinn. Im Kontext der Leo.-Studie konnten bereits einige Aspekte gängiger Stereotype in Frage gestellt werden, die nämlich, die sich auf die Felder Erwerbstätigkeit, Schulbildung und Schulerfahrung sowie Familie und Partnerschaft beziehen. Die Umfeldstudie steuert dem für die Frage von Abhängigkeit/Hilflosigkeit und Selbstständigkeit bzw. Unidirektionalität und Reziprozität neue Erkenntnisse bei. Das Bild von Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz darf somit als im Wandel betrachtet gelten. Dem *competent comrade* (Belzer und Pickard 2015) ermangelt es möglicherweise an literaler Kompetenz, es mangelt ihm/ihr nicht an Kompetenzen im Allgemeinen.

Geringe Literalität unter Erwachsenen – in der Diktion der Leo.-Studie: funktionaler Analphabetismus – galt und gilt gemeinhin als Tabuthema. Die Umfeldstudie kann dieser pauschalen Sichtweise einige Argumente entgegenhalten, insbesondere im beruflichen

Kontext lassen sich deutliche Hinweise darauf ausmachen, dass von einem umfassenden und allgemeingütigen Tabu nicht gesprochen werden kann. Dies trifft in stärkerem Maße zwar auf das familiäre Umfeld zu, nicht auf das berufliche Umfeld oder Freundes- und Bekanntenkreise. Und ganz allgemein kann die Tatsache, dass rund 40 Prozent der befragten Hamburgerinnen und Hamburger Erwachsene kennen, die in ihrer Wahrnehmung Defizite beim Lesen und Schreiben aufweisen, als Indiz dafür dienen, dass geringe Literalität unter Erwachsenen ein durchaus sichtbares – und auch kommuniziertes – Phänomen darstellt.

Die große Spannweite gesellschaftlicher Teilbereiche, in denen geringe Literalität unter Erwachsenen sichtbar wird, verdeutlicht, dass sich bildungspolitische Anstrengungen, Lernmöglichkeiten (und auch Informationen über Lernmöglichkeiten) ebenso divers zu gestalten sind. Eine reine Konzentration auf einen hervorgehobenen Bereich wie z.B. der Arbeitsplatzbezug, erscheint unter diesem Gesichtspunkt als verkürzt.

Eine aus der subjektiven Perspektive des Verfassers besonders wichtige Erkenntnis betrifft die Verortung der eigenen Forschung im Spannungsfeld zwischen Large-Scale-Assessment (hier am Beispiel der Leo.-Studie) und qualitativer Ansätze (hier am Beispiel der Umfeldstudie mit einem qualitativen und quantitativen Anteil). Die beiden Studien scheinen auf den ersten Blick zwei verschiedenen Forschungswelten anzugehören. Es lässt sich jedoch zeigen, dass das Zusammenspiel beider Forschungsstränge sehr wohl komplementäre Forschungsergebnisse hervorzubringen vermag. Large-Scale-Assessment vermag große Mengen an Information zu liefern (wie eingangs mit Verweis auf Radhika Gorur angedeutet: Gorur 2015). Der gegenseitige Bezug von Assessment-Studien auf Ansätze, die sich eines sozialen Modells von Literalität bedienen, ist nicht nur nicht möglich, er bietet ganz im Gegenteil besondere Einsichten.

## 12 Literaturverzeichnis

- Anders, Markus (2009): Analphabetismus und Gesundheit. Die Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus auf den Gesundheitszustand. In: *Alfa-Forum* (70), S. 14–15.
- ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (2005): Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey conducted in 2004-2005 by INSEE. Unter Mitarbeit von Jean-Pierre Jeantheau und Claire Badel. Lyon.
- ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (2012): Mieux connaître les personnes confrontées à l'illettrisme en France. Première mesure de l'évolution du phénomène à l'aide de l'enquête Insee Information et Vie Quotidienne de français. Hg. v. ANLCI - Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme.
- Arnold, Rolf; Pätzold, Henning (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 53).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. / Konsortium Bildungsberichterstattung. [Bonn]: Kultusminister-Konferenz.
- Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin (Fachforum: Analysen & Kommentare, 1).
- Barton, David; Hamilton, Mary (2000): Literacy Practices. In: David Barton, Mary Hamilton und Roz Ivanič (Hg.): *Situated literacies. Reading and writing in context*. London, New York: Routledge (Literacies), S. 7–15.
- Beder, Hal (1990): Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly* 40 (4), S. 207–218.
- Belzer, Alisa; Pickard, Amy (2015): From Heroic Victims to Competent Comrades. Views of Adult Literacy Learners in the Research Literature. In: *Adult Education Quarterly* 65 (3), S. 250–266. DOI: 10.1177/0741713615580015.
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. - Level-



- One Studie 2010. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 254–275.
- Bilger, Frauke; Jäckle, Robert; Rosenblatt, Bernhard von; Strauß, Alexandra (2012): Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 77–105.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2016): Der funktionale Analphabetismus aus bourdieuscher Sicht. Ambivalenzen der Erwachsenenbildung. Dark Side of Literacy. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung bifeb. St. Wolfgang, Österreich, April 2016. Online verfügbar unter Retrieved from bifeb.at.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 18).
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband, 2), S. 183–198.
- Breining, Eduard; Klatta, Rolf; Mehler, Fabian (2010): Ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt im Rahmen des Verbundes „Chancen erarbeiten“. In: *W&B Wirtschafts- und Berufserziehung* (11), S. 16–21.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne - Ferne Bildung“. Online verfügbar unter [http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring\\_ArbeitshilfePotenziale2\\_Juni2011.pdf](http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf), zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Brooks, Greg (2001): Progress in adult literacy. Do learners learn? London: Basic Skills Agency.

- Brugger, Elisabeth; Doberer-Bey, Antje; Zepke, Georg (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdächtigen Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 187–209.
- Buddeberg, Klaus (2015a): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2)*, S. 213–226. DOI: 10.1007/s40955-015-0029-6.
- Buddeberg, Klaus (2015b): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 135–156.
- Buddeberg, Klaus (2016a): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 61–78.
- Buddeberg, Klaus (2016b): Methodologische Herausforderungen. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 51–60.
- Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Reinhard Burtscher (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 135–144.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 210–225.

- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2016): Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis? In: Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak (Hg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Opladen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung), S. 65–75.
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke; Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der leo. – Level-One Studie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 28–31.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2016): ICF-Praxisleitfaden 2. Medizinische Rehabilitationseinrichtungen. Frankfurt am Main.
- Bundesministerium für Forschung und Bildung u.a. (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland. 2012-2016.
- Bynner, John; Parsons, Samantha (1998): Use it or lose it? The impact of time out of work on literacy and numeracy skills: Basic Skills Agency.
- Castel, Robert (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 9 (3), S. 11–25.
- Cross, K. Patricia (1981): *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. 1st ed., PB [i.e. pbk.] print. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass higher and adult education series).
- Denzin, Norman K. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York [u.a.]: McGraw-Hill.
- Department for Business, Innovation and Skills (2011): *2011 Skills for Life Survey: Headline findings*. London.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dewe, Bernd (2004): Beratung. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–142.

- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster [u.a.]: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhard (2012): Gerechtigkeit und Weiterbildung. Ein Aufriss. In: Olaf Dörner und Burkhard Schäffer (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem. München: Utz (Pädagogik, Bd. 23), S. 6–19.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M: DIE (DIE-Analysen für Erwachsenenbildung).
- Egloff, Birte (2010a): Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 203–208.
- Egloff, Birte (2010b): Definition funktionaler Analphabetismus. Präsentation im Rahmen der Alfabund Statuskonferenz 2010 (Fachgruppe 2). Bonn.
- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 11–31.
- Ehmig, Simone; Heymann, Lukas; Seilmann, Carolin (2015): Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz.
- Ernst, Annegret; Schneider, Karsten (2011): Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johanna Schneider (Hg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 273–282.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report 2012. European Commission. Luxembourg.
- Euringer, Caroline (2016): Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. In: *ZfW* 39 (2), S. 241–254. DOI: 10.1007/s40955-016-0066-9.

- Evans, Jeff (2015): Interpreting International Surveys of Adult Skills. In: Mary Hamilton, Bryan Maddox und Camilla Addey (Hg.): Literacy as numbers. Researching the politics and practices of international literary assessment. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, S. 53–72.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens - Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor, Master).
- Fingeret, Arlene (1983): Social Networks. A New Perspective on Independence and Illiterate Adults. In: *Adult Education Quarterly* 33 (3), S. 133–146.
- Fleige, Marion (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Humboldt-Univ., Diss.—Berlin, 2009. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 554).
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften (12).
- Forschungsnetzwerk im Alfabund (2010): Memorandum zur Alphabetisierungs- und Literalitätsforschung. o.O. Online verfügbar unter [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/04/Memorandum\\_zur\\_Alphabetisierungs-\\_und\\_Literalitätsforschung.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/04/Memorandum_zur_Alphabetisierungs-_und_Literalitätsforschung.pdf), zuletzt geprüft am 03.03.2017.
- Frieling, Gundula; Rustemeyer, Angela (2011): Die Volkshochschulen, der Forschungstransfer und das Recht auf Alphabetisierung. In: Birte Egloff und Anke Grotluschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 237–241.
- Gee, James Paul (2008): Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. 3rd ed. London, New York: Routledge.
- Genuneit, Jürgen; Genuneit, Annerose (2011): Analphabetismus im Alter. In: Joachim Bothe (Hg.): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. München [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 8), S. 43–61.

- Giese, Heinz W. (1983): Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Alphabetisierungsarbeit und zur wissenschaftlichen Untersuchung des Analphabetismus in der Bundesrepublik. In: *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (23), S. 33–52.
- Gieseke, Wiltrud (2010): Beratung in der Weiterbildung - Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (46), S. 10–17.
- Gnahn, Dieter (2007): Ein PISA für Erwachsene? DIE. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2016
- Gorur, Radhika (2015): Assembling a sociology of numbers. In: Mary Hamilton, Bryan Maddox und Camilla Addey (Hg.): *Literacy as numbers. Researching the politics and practices of international literacy assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, S. 1–16.
- Grotlüschen, Anke (Hg.) (2011): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (6).
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke (2016): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung. In: Wibke Riekman, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 11–34.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M.B (2015a): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimmer (Hg.): *Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 15–26.
- Grotlüschen, Anke; Bonna, Franziska; Riekman, Wibke (2010a): Was an Teilhabe übrig bleibt - Methodische/methodologische Problemlagen der Erfassung von Lese- und

- Schreibkompetenz für eine Level-One Studie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), S. 240–247.
- Grotlüschen, Anke; Dessinger, Yvonne; Heinemann, Alisha M.B; Schepers, Claudia (2010b): Alpha-Levels Schreiben. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M.B; Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32 (4), S. 55–67.
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014a): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus - die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In: Ebner von Eschenbach, Malte, Stephanie Günther und Anja Hauser (Hg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–72.
- Grotlüschen, Anke; Reder, Stephen; Mallows, David; Sabatini, John P. (2016): *OECD Education Working Papers*. OECD.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2010): Literalität: leo. – Level-One Studie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 67–70.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011a): Design und Vorgehen der leo.- Level-One Studie. In: *Projektträger im DLR (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 59–76.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011b): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (3), S. 24–35.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011c): leo. – Level-One Studie. Kurzbericht.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10).
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012a): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): *Funktionaler*

- Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012b): Leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 54–76.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014b): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64 (2), S. 116–124.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2015b): Stereotypes versus Research Results regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the first German Level-One Survey and the Learner Panel Study. In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 105–122.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012): Literalität, Schulerleben und Schulabschluss. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 227–253.
- Hamilton, Mary; Maddox, Bryan; Addey, Camilla (2015a): Introduction. In: Mary Hamilton, Bryan Maddox und Camilla Addey (Hg.): Literacy as numbers. Researching the politics and practices of international literary assessment. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, S. xiii–xxx.
- Hamilton, Mary; Maddox, Bryan; Addey, Camilla (Hg.) (2015b): Literacy as numbers. Researching the politics and practices of international literary assessment. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.) (2015): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.
- Hartig, Johannes; Riekmann, Wibke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler



- Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 106–121.
- Heinemann, Alisha M.B (2011): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang - zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Anke Grotlüschen (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (6), S. 86–107.
- Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 801–811.
- Hodge, Rachel; Barton, David; Pearce, Linda (2010): Progression. Moving on in life and learning. Hg. v. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. London.
- Holtsch, Doreen (2011): Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus dem AlphaPanel. In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 101–110.
- Holtsch, Doreen; Lehmann, Rainer (2010): Schul- und Berufswege funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Erste Befunde aus dem Projekt AlphaPanel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), S. 23–26.
- Huntemann, Hella; Reichart, Elisabeth (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf), zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Hussain, Sabina (2010): Literalität und Inklusion. In: Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 185–210.
- Hussain, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze. DIE. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Jeantheau, Jean-Pierre (2015): IVQ 2011. What lessons can be drawn from the evolution of the state of adult literacy in France? In: Anke Grotlüschen und Diana Zimper (Hg.):

- Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 177–196.
- Käpplinger, Bernd (2009): Zukunft der personenbezogenen Bildungsberatung. In: Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Christine Zeuner (Hg.): Bildungsberatung im Dialog. Theorie - Empirie - Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (60), S. 227–247.
- Karg, Ludwig; Viol, Wilma; Willige, Mirjam; Apel, Heino (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. Hg. v. DIE. Bonn. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf), zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2000 / 2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag (55628), S. 299–308.
- Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus - Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Knoll, Jörg (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis).
- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013,1).
- Kretschmann, Rudolf; Wieken, Petra (2010): Alpha-Levels Lesen. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Lesen.pdf>, zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Kronauer, Martin (2010a): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24–58.
- Kronauer, Martin (Hg.) (2010b): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann.

- Kuwan, Helmut (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. Unter Mitarbeit von Angelika Graf-Cuiper und Anne Hacket. In: Gerhild Brüning und Helmut Kuwan (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 119–201.
- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke (Hg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Deutschland. Bonn: BMBF.
- Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike; Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 122–134.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 503).
- Ludwig, Joachim; Müller, Katja (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35 (1), S. 33–42.
- Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Helmschrott, Susanne; Rammstedt, Beatrice; Staudinger, Ursula M.; Wolf, Christoph (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Beatrice Rammstedt (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 77–125.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social* 2 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>, zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Meese, Andreas; Schwarz, Sabine (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 60 (3), S. 217–225.
- Mislevy, Robert J.; Beaton, Albert E.; Kaplan, Bruce; Sheehan, Kathleen M. (1992): Estimating Population Characteristics from Sparse Matrix Samples of Item Responses. In: *Journal of Educational Measurement* 29 (2), S. 133–161.

- Nickel, Sven (2011): Literalität - Familie - Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 35 (3), S. 53–77.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: Bertelsmann, W (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/-innen. In: *Der pädagogische Blick* (4), S. 212–220.
- Nittel, Dieter (2009): Beratung - eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), S. 5–18.
- Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Bodo Franzmann und Georg Jäger (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur, S. 550–567.
- OECD (2005): *Learning a living. First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa, Paris: Statistics Canada; Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD; Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris.
- Oswald, Marie-Luise; Müller, Horst Manfred (1982): *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pabst, Antje; Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis. Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 34 (3), S. 36–47.
- Pätzold, Henning (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bd. 41).
- Popp, Carina; Sanders, Anne (2011): Subjektbezogene Lern- und Beteiligungsbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In: *Projektträger im DLR (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld: WBV, Bertelsmann (2), S. 47–64.

- Projektträger im DLR (Hg.) (2011a): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Projektträger im DLR (Hg.) (2011b): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Projektträger im DLR (2012): Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007 - 2012. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Putnam, Robert D. (Hg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Putnam, Robert D.; Goss, Kristin A. (2001): Einleitung. In: Robert D. Putnam (Hg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 15–43.
- Rammstedt, Beatrice (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.
- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 47).
- Rhys Warner, Jenny; Vorhaus, John (Hg.) (2008): The Learner Study. The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. London.
- Riekman, Wibke (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Anke Grotluschen und Wibke Riekman (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 10), S. 166–186.
- Riekman, Wibke (2015): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie. In: Anke Grotluschen und Diana Zimper (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 11), S. 157–176.

- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 107–130.
- Rohs, Matthias (Hg.) (2016): Handbuch informelles lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Birte Egloff und Anke Grotlüschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster [u.a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 89–99.
- Rosenblatt, Bernhard von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus - eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: *Alfa-Forum* (79), S. 10–13.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. v. Deutscher Volkshochschulverband. Bonn.
- Rösner, Ernst (2010): Schulstruktur im Wandel. In: Nils Berkemeyer, Wilfried Bos und Heinz-G Holtappels (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 16. Weinheim: Beltz Juventa (16), S. 71–98.
- Rygulla, Ingrid; Wallner-Rübeling, Petra (2011): Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johanna Schneider (Hg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 175–184.
- Schiersmann, Christiane (2011): Weiterbildung und Beratung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 747–767.
- Schladebach, Almuth (2007): Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Anke Grotlüschen und Andrea Linde (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 140–146.

- Schmidt-Lauff, Sabine; Sanders, Anne (2011): Regionale Programmanalyse zu Alphabetisierungskursen in Sachsen. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Projekt E.DI-regional - Teilerhebung zum Teilprojekt: Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik der Technischen Universität Chemnitz. Chemnitz.
- Schmitz, Enno; Bude, Heinz; Otto, Claus (1989): Beratung als Praxisform »angewandter Aufklärung«. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonss (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp (715), S. 122–148.
- Schneider, Karsten; Ernst, Annegret; Schneider, Johanna (Hg.) (2011): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: WBV, Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, Silke (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32 (1), S. 59–69.
- Schreiber-Barsch, Silke (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Jörg Dinkelaker (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 191–198.
- Schroer, Markus (2001): Die im Dunkeln sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 10 (5), S. 36–47.
- Schüßler, Ingeborg; Thurnes, Christian M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (Studentexte für Erwachsenenbildung).
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel.
- Siebert, Horst (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27 (3), S. 9–14.
- St. Clair, Ralph; Tett, Lyn; Maclachlan, Kathy (2010): Scottish Survey of adult literacies 2009: Report of findings. Hg. v. Scottish Governemt Social Research. Edinburgh.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013): Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2012. Hamburg (Statistik informiert... Spezial, VI 2013).

- Street, Brian V. (2003): What's „new“ in the New Literacy Studies. Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education. In: *Current Issues in Comparative Education* 5 (2), S. 77–91.
- Tietgens, Hans (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Wolfgang Schulenberg (Hg.): *Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [Abt. Verl.] (Wege der Forschung, 291), S. 98–174.
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Sylva (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27 (3), S. 48–56.
- Tröster, Monika (2010a): Lernberatung in der Alphabetisierung und Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (46), S. 127–133.
- Tröster, Monika (2010b): Unsichtbares sichtbar machen - Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Martin Kronauer (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 211–234.
- UNESCO (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Online verfügbar unter [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Wagner, Daniel A.; Venezky, Richard L.; Street, Brian V. (Hg.) (1999): *Literacy. An international handbook*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Wagner, Harald; Schneider, Johanna (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Johanna Schneider, Ullrich Gintzel und Harald Wagner (Hg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 47–62.
- Wagner, Harald; Stenzel, Magdalena (2011): Soziale Einbindung und Lernen. In: Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johanna Schneider (Hg.): *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*. Bielefeld: WBV, Bertelsmann, S. 55–83.



- Williams, Joel (Hg.) (2003): *The Skills for Life survey. A national needs and impact survey of literacy, numeracy and ICT skills.* London: TSO.
- Wißmann, Constantin (2013): Töpfern war gestern. Volkshochschulen haftet immer noch ein altbackenes Image an. In: *Die Zeit*, 28.11.2013. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2013/49/volkshochschule-fortbildung-weiterbildung>, zuletzt geprüft am 10.10.2016.
- Wittpoth, Jürgen (2012): Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabeproblem. In: Olaf Dörner und Burkhard Schäffer (Hg.): *Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem.* München: Utz (Pädagogik, Bd. 23), S. 69–76.
- Wölfel, Oliver; Christoph, Bernhard; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): *Grundkompetenzen von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt?* Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (05/2011).
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): *Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich.* In: Beatrice Rammstedt (Hg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012.* Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 31–59.
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011a): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis - Eine ethnographische Studie.* Bielefeld: Bertelsmann
- Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011b): *Literalität und ihre Bedeutung für Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe.* In: *Journal für politische Bildung* (4), S. 42–52.
- Ziegahn, Linda (1991): *Beyond reciprocity: Exchange around literacy.* In: *Adult Basic Education* 1 (2), S. 79–97.

## 13 Zusammenfassung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine kumulative Dissertation. Die hierzu ausgewählten Beiträge wurden zwischen 2012 und 2016 als Zeitschriften- und als Buchbeiträge veröffentlicht. Zwei der Beiträge durchliefen ein Review-Verfahren. Inhaltlich fußen die Beiträge auf zwei Forschungsprojekten aus dem Bereich der Forschung zur Literalität von Erwachsenen, an denen der Verfasser als wissenschaftlicher Mitarbeiter beteiligt war. Dabei handelt es sich um die Leo. – Level-One Studie (kurz: Leo.-Studie) und die Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten (kurz: Umfeldstudie). Die Beiträge im Einzelnen:

### **Beiträge aus dem Kontext der Leo.-Studie**

Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Burtscher, R. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 135–144

Buddeberg, Klaus/Riekmann, Wibke/Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der Leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 28–31

Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.], S. 187–209

### **Beiträge aus dem Kontext der Umfeldstudie**

Buddeberg, Klaus (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 61–78.

Buddeberg, Klaus (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 213–226. DOI: 10.1007/s40955-015-0029-6. (Beitrag mit Review)

Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2016): Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmememmnis? In: Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak (Hg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Opladen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung), S. 65–75. (Beitrag mit Review)

Die Leo.-Studie, auf die sich die ersten drei Beiträge beziehen, ist eine sogenannte Large-Scale-Assessment-Studie. Sie verfolgte das primäre Ziel, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu beziffern. Die Studie lieferte darüber hinaus aber auch Datenmaterial, das es ermöglichte, die soziodemografische Struktur der Gruppe der betroffenen Erwachsenen zu beschreiben. Aus einem systematischen Vergleich dieser Strukturdaten mit Ergebnissen aus der Teilnehmendenforschung ließen sich Rückschlüsse darauf ziehen, dass gängige Stereotype über gering literalisierte Erwachsene nur sehr bedingt auf die Gesamtgruppe übertragbar sind und dass auch die Vermutung, geringe Literalität verhindere gesellschaftliche Teilhabe, nur unter Einschränkungen zutrifft.

Die drei **Beiträge zur Leo.-Studie** zeichnen diese Argumentation nach. Es lässt sich zeigen (*Beitrag Buddeberg/Grotlüschen 2013*), dass Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen nicht grundsätzlich von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind. Das betrifft besonders deutlich das Erwerbsleben, da unerwartet viele Betroffene erwerbstätig sind (57%). Auch hinsichtlich der Schulabschlüsse weicht die Gruppe der Adressat/inn/en deutlich von gängigen Vorstellungen über funktionale Analphabet/inn/en ab, ähnliches gilt für den Bereich Partnerschaft und Familie. Der zweite *Beitrag (Buddeberg/Grotlüschen/Riekmann 2012)* präzisiert diese Ergebnisse bezogen auf das Feld der Erwerbstätigkeit. Hier kann gezeigt werden, dass die Beschäftigungsquote zwar unerwartet hoch ist, dass aber die Beschäftigung erwartungskonform überdurchschnittlich oft in prekären und gering entlohnten Beschäftigungsverhältnissen besteht. Der dritte Beitrag (*Buddeberg 2012*) schließlich analysiert Zusammenhänge zwischen Literalität auf der einen Seite, Alter und Geschlecht auf der anderen Seite. Dabei wird deutlich, dass Alter und Geschlecht insgesamt eher geringen Einfluss auf das Kompetenzniveau haben. Allerdings ermöglicht die Differenzierung in männliche und weibliche Betroffene Rückschlüsse auf die Frage der Teilhabe und der Adressierbarkeit durch Bildungsanbieter. Während für die erwerbstätigen Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zum einen Teilhabe am Erwerbsleben und Adressierbarkeit über den Arbeitsplatz bestehen (vgl. das Förderprogramm des BMBF zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung), gibt einen – überwiegend weiblichen – Teil von

Betroffenen, die weder erwerbstätig noch arbeitssuchend sind, und als „häusliche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten“ beschrieben werden können. Auf sie trifft vermutlich die Vermutung eingeschränkter Teilhabe stärker zu und sie sind auch für Bildungsangebote weniger systematisch zu adressieren.

Die Leo.-Studie und somit auch die dazu publizierten Arbeiten bauen auf eine mittlerweile längere Tradition von Literalitäts-Studien auf (International Adult Literacy Survey, PISA, Skills for Life Survey u.a.). Sie basierte auf einem für Assessment-Studien grundlegenden hierarchischen Begriff von Literalität, der die gewünschte Messbarkeit und Vergleichbarkeit ermöglicht. In Kontrast dazu stehen kritische Ansätze der sogenannten *New Literacy Studies*, die Literalität als ein Konstrukt begreifen, das sich sozial eingebettet und jeweils individuell realisiert, sich somit der Messbarkeit grundsätzlich widersetzt. Der Bezug zu den *New Literacy Studies* ist in den Beiträgen implizit, da sie Ergebnisse der Leo.-Studie (Assessment) als Ausgangspunkt nehmen, dann aber die konkrete Bedeutung für die betroffenen Personen stärker auf soziale Begebenheiten beziehen. Zentrale Bedeutung erhält – für die gesamte Dissertation, also auch für den zweiten, sich auf die Umfeldstudie beziehenden Teil, der Begriff der Teilhabe, der sich, wie der Begriff der Literalität einer Dichotomisierung entzieht.

Die drei **Beiträge zur Umfeldstudie** knüpfen an diese Ergebnisse an, thematisieren die Frage von Teilhabe und Stereotypen jedoch aus einer gänzlich anderen und innovativen Forschungsperspektive. Die Umfeldstudie stellte nicht die betroffenen Erwachsenen selbst ins forschersche Zentrum, sondern untersuchte das Verhältnis von Betroffenen zu Personen aus deren persönlichen Umfeld – und zwar, und dies stellt forschersches Neuland dar – aus der Perspektive dieser Personen des Umfelds (Familienangehörige, Arbeitskolleg/inn/en, Nachbarn, Bekannte etc.).

Die Umfeldstudie besteht aus einer umfangreichen qualitativen (n=30) und einer umfangreichen, repräsentativen quantitativen (n=1.511) Teilstudie. Auf theoretischer Ebene fußt die Umfeldstudie auf den Annahmen der *New Literacy Studies*, da sie *individuelle* Interaktionsformen (Wissen, Kommunikation, Unterstützung) zwischen Betroffenen und deren Vertrauenspersonen herausarbeitet, also von einer jeweils eigenen sozialen Einbettung der Literalitätspraxis voraussetzt. Die von der Bildungspraxis gestellte und auch an die Studie herangetragene Frage, ob sich über das Umfeld von Betroffenen die Zahl der Kursteilnehmenden steigern lässt, stellt einen Bezug zur „doppelten Adressierung“ dar. Diese

Möglichkeit, Kursteilnehmende über ihr Umfeld zu adressieren, wird theoretisch rückgebunden an Theorien sozialen Kapitals (Bourdieu, Putnam), *der strength of weak ties* (Granovetter) und der *Small World-Theorie* (Milgram). Zudem knüpft die Umfeldstudie auf bestehende Untersuchungen zu Netzwerken gering literalisierter Erwachsener an.

Ein zentrales Studienergebnis stellt der Sachverhalt dar, dass breites gesellschaftliches Wissen über geringe Erwachsenenliterate vorliegt, dass also anteilig viele Erwachsene jemanden kennen, der oder die auffallend schlecht liest und schreibt (Buddeberg 2016). Zwischen Betroffenen und deren Unterstützungspersonen wird teilweise relativ offen über den Sachverhalt gesprochen, das Thema erscheint daher als weniger stark tabuisiert, als gemeinhin angenommen. Und aus den quantitativen und qualitativen Daten lassen sich deutliche Rückschlüsse darauf ziehen, dass recht diverse Arten der Unterstützung geleistet wird, die von reiner Hilfe durch die Übernahme schriftsprachlicher Anforderungen bis hin zu verschiedenen Formen des Lernens reicht. Gerade die vielerorts erhoffte Vermittlung von Betroffenen in non-formale Lernformate der Volkshochschulen und anderer Anbieter von Grundbildung bleibt jedoch hinter den entsprechenden Erwartungen zurück (Buddeberg 2015). Zwar besteht durchaus hohes Potenzial für doppelte Adressierung, dieses wird aber aus verschiedenen Gründen nur selten genutzt. Die Gründe der Nicht-Empfehlung kursbasierter Weiterbildung gleichen dabei auffallend den aus der Teilnahmeforschung hinlänglich bekannten Gründen der Nicht-Teilnahme. Dafür kann auch das Bild der von in der Erwachsenenbildung vorherrschenden Lernkulturen (ob zutreffend oder nicht bleibt dahingestellt) eine Rolle spielen (Buddeberg/Riekmann 2016).

Die Zusammenschau der Resultate beider Studien macht deutlich, dass gängige oftmals stereotype Annahmen über Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen nur auf einen kleinen Teil der Adressat/inn/en zutreffen. Die Leo.-Studie korrigiert diese Bilder auf der Basis soziodemografischer, erwerbs- und bildungsbezogener Faktoren, die Umfeldstudie korrigiert insbesondere das Bild der hilflosen Empfänger/innen von Hilfe und Unterstützung. Die pauschale, nicht zuletzt auf gängigen Definitionen von funktionalem Analphabetismus basierende Vermutung, geringe Literalität ziehe gleichsam zwangsläufig versagte gesellschaftliche Teilhabe nach sich, kann relativiert werden.

Eine weitere Korrektur gängiger Annahmen betrifft die Frage, wie auf das verbreitete Phänomen geringer Literalität unter Erwachsenen zu reagieren sei. Eine dazu vertretene Position hebt auf die daraus resultierende Notwendigkeit des Kursbesuchs ab. Die

Studienergebnisse heben demgegenüber informelle Lernsettings im Wechselspiel von Betroffenen und deren Unterstützungspersonen hervor.

Der Ansatz, Ergebnisse einer Large-Scale-Assessment-Studie aus eine nicht auf Messung basierende Literalitätsstudie mit hohem qualitativen Anteil auf eine gemeinsame Fragestellung (Teilhabe und Stereotype) zu beziehen, hat sich als sehr fruchtbar erwiesen. Beide Ansätze müssen sich in der Praxis keinesfalls gegenseitig ausschließen, sondern ermöglichen umfassendere Ergebnisse der komplementären Forschungsstränge.

## 14 Summary

This document is a publication based doctoral thesis. The contributions chosen for this project have been published between 2012 and 2016. The contributions were written in the context of two research projects in the field of literacy research. These were the leo. – Level-One survey (short: leo.-survey) and a project on the supporters of low literate adults („Umfeldstudie“).

### **Contributions based on the leo.-survey**

Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Burtscher, R. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 135–144

Buddeberg, Klaus/Riekmann, Wibke/Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der Leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 28–31

Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.], S. 187–209

### **Contributions based on the Umfeldstudie**

Buddeberg, Klaus (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 61–78.

Buddeberg, Klaus (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 213–226. DOI: 10.1007/s40955-015-0029-6. (reviewed)

Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2016): Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis? In: Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak (Hg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Opladen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung), S. 65–75. (reviewed)

The leo.-survey was a large-scale-assessment on adult literacy. Primary objective was to extent of low literacy among adults in Germany. Moreover survey results describe the socioeconomic structure of this group of adults. Systematic comparison with results from research among participants in adult basic education shows that common stereotypes on low literate adults should be revised. Additionally it can be shown that the assumption that low literacy would more or less automatically lead to low social, economic or political participation is misleading.

The first three contributions based on this survey display this argumentation. It can be shown (*Buddeberg/Grotlüschen 2013*) that low literate adults are not categorically excluded from participation. This can be shown especially by the high quota of employed among the low literate adults and the big proportion of those having left school with a school leaving certificate. The second contribution (*Buddeberg/Grotlüschen/Riekmann 2012*) offers more detailed results concerning employment. The third contribution (*Buddeberg 2012*) gives an analysis of interrelations between literacy and gender and age. Gender and age have only limited influence on the proficiency levels. But it can be shown that especially women with a migration background are endangered from exclusion from employment and from social activities.

The leo.-survey (and consequently: the three publications based on the survey) is part of a chain of a longer tradition of assessment studies (International Adult Literacy Survey, PISA, Skills for Life, PIAAC). Theoretically it is based on a hierarchical model of literacy. Another position towards literacy has been elaborated by the New Literacy Studies. This approach describes literacy as a socially embedded construct which withstands standardized measurement. For the contributions used here the reference to New Literacy Studies is implicit as the contributions have the leo.-survey as a starting point (assessment data) but by the same time try to discuss the possible consequences of low literacy for persons in question under a focus of social embeddedness. The aspect of participation is central for both parts of the doctoral thesis. Participation – like literacy – is a phenomenon which cannot be interpreted as being dichotomous.

The three contributions based on the Umfeldstudie refer to the results of the first contributions but they focus on stereotypes and on participation from a different – and innovative – perspective. The survey did not focus on low literate adults themselves but on person from their personal networks (family, workplace, neighborhood etc.).



The survey drew on data from a qualitative (n=30) and a quantitative (n=1,511) substudy. On a theoretical basis it referred to the positions of New Literacy Studies as individual types and patterns of interaction (knowledge, communication, support) have been elaborated. This means that it referred on literacy as a social practice. One of the research questions of this survey was if new and more participants in adult basic education could be found via their supporting persons from their networks. Theoretically this question is connected to concepts of social capital (Bourdieu, Putnam), the strength of weak ties (Granovetter) and the small world theory (Milgram). Moreover the Umfeldstudie took into account former research on networks of low literate adults.

Central results of the survey were: There is personal knowledge about low literate adults among a big proportion of adults, i.e. many adults (ca. 40%) know other adults with low or very low literacy skills (Buddeberg 2016). As there are patterns of open communication between low literate adults and their supporters the idea of low literacy as a very strong taboo should be revised. From the quantitative and the qualitative data we could conclude that there is a wide range of different types of support given (from taking over tasks to different ways of adult learning). But the hope of providers of adult basic education that literacy supporters would help to attract more participants seems has to be disappointed (Buddeberg 2015). There is wide knowledge about ABE-classes among the adult population but only few interviewees recommended participation. The reasons for non-*recommendation* appear quite similar to well-known reasons for non-*participation*. One reason – which is discussed in Buddeberg/Riekmann 2016 – is the image which adult basic education has in public.

Discussing the survey results of both studies shows that common assumptions and stereotypes about low literate adults only apply to a small proportion of this subpopulation. The Leo.-survey could relativize these assumptions on based of socioeconomic features while the Umfeldstudie added the results that the common image of low literate adults being merely recipients of help and support (i.e. helpless and dependent) as well only applies to part of low literate. The idea that low literate adults inevitably lack possibilities of participation under this perspective needs revision. Adult learning for low literate adults often is reduced on non-formal, i.e. classroom based learning arrangements. In reality a variety of learning arrangements appears which includes informal learning settings.

From the experience of discussing two studies with very different approaches (leo: assessment, measurement vs. Umfeldstudie: qualitative, quantitative) the author draws the

conclusion that these approaches do not exclude each other but on the contrary enable richer research results.

## 15 Einzelbeiträge dieser publikationsbasierten Dissertation

- Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (2013): Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Burtscher, R. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 135–144
- Buddeberg, Klaus/Riekmann, Wibke/Grotlüschen, Anke (2012): Integration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse aus der Leo. – Level-One Studie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 28–31
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo. – Level-One Studie. Münster [u.a.], S. 187–209
- Buddeberg, Klaus (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag (Alphabetisierung und Grundbildung, 12), S. 61–78.
- Buddeberg, Klaus (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 213–226. DOI: 10.1007/s40955-015-0029-6. (referierter Beitrag)
- Buddeberg, Klaus; Riekmann, Wibke (2016): Wirkt das Bild von Lernkulturen in der Grundbildung als Teilnahmehemmnis? In: Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold und Steffi Robak (Hg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Opladen: Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung), S. 65–75. (referierter Beitrag)