

Osipov, Igor; Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich
Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes

Bildungsforschung 8 (2011) 2, S. 87-114

urn:nbn:de:0111-opus-84023



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes

Igor Osipov, Stephan Drucks, Ullrich Bauer

Defizite in der Rechtschreibung werden nicht selten als eine der zentralen Ursachen für mangelnde soziale Integration gesehen. Der Beitrag unternimmt vor diesem Hintergrund den Versuch, auf Basis einer Repräsentativbefragung an Förder- und Hauptschulen die Rechtschreibkompetenz auf ihre Erklärungsleistung für schul- und integrationsrelevante Einstellungs- und Erfahrungsmuster zu überprüfen. Darüber hinaus werden milieuspezifische Mentalitätsprofile von mehrfach benachteiligten Schüler/innen entworfen und Rechtschreibkompetenzen in einem breiteren kausalen Zusammenhang mit schulbezogenen Einstellungsstrukturen analysiert.

1. Einleitung

Sozialprofile bildungsarmer resp. bildungsbenachteiligter Personengruppen sind seit der Wiederentdeckung des Analphabetismus in Deutschland Teil der Debatte: Anfang der 1980er Jahre wurde in Deutschland das Problem des funktionalen Analphabetismus wiederentdeckt, Handlungsbedarf festgestellt und bereits eine entsprechende Angebotsstruktur in der Erwachsenenbildung eingerichtet (BVAG 2004; Hamburger Erwachsenenbildung 1986). Zur Optimierung des Verständnisses, der Unterstützung und Beratung der Zielgruppe und insbesondere zugunsten einer biographieorientierten Didaktik (Egloff 1999; Egloff 2006) wurden Informationen zu sozialen Lagen und Lebensverläufen gesammelt. Die biographische Aufarbeitung von Lebens- und Lernverläufen, die mit den „Lernerinnen“ und „Lernern“ gemeinsam vorgenommen wird, gilt als wichtige Ressource zur Herstellung angemessener Lern- und Gelegenheitsstrukturen (Drubig/Zisenis 2010). Mit der Herausgabe exemplarischer biographischer Berichte wurde zudem einem wachsenden Bedarf in der Diskussion entsprochen (Freund 2005a; Freund 2005b; LVV 2010; DVV 2009). In den letzten Jahren wurden in größerem Umfang qualitative und quantitative Untersuchungen als Bestandteil von Grundlagenforschung durchgeführt (Schneider et al. 2008). Der Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabeti-

sierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bietet für solche Untersuchungen eine Grundlage, u.a. für das Projekt „Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten“, kurz: HABIL, das in den Projektverbund „Chancen erarbeiten“ integriert ist und auf dessen Ergebnisse im vorliegenden Beitrag rekurriert wird.

Die bisherige Forschung zur Alphabetisierung in Volkshochschulen zeigt, dass die häufig mehrfach benachteiligten bildungsarmen Lernenden weder die Gesamtbevölkerung noch das „Publikum“ der Volkshochschulen repräsentativ abbilden (Drucks et al. 2011; Rosenblatt/Bilger 2011; Thielen 2011). Der Anteil der „Lerner/innen“ ohne Schulabschluss und/oder mit Förderschulbesuch ist deutlich erhöht, ein höherer Bildungsgrad eher selten. Der hohe Männeranteil unter den jungen Teilnehmenden entspricht einer Verschiebung der zentralen Risikomerkmale für Bildungsarmut von der – idealtypisch gesprochen – Arbeitertochter vom Lande zum Migrantensohn aus der Stadt (Geißler 2005). Dem entspricht auch eine Zunahme von Beratungen zugewanderter Personen an Volkshochschulen und von Weitervermittlungen an den DAZ/DAF- bzw. den Integrationsbereich (BAMF 2008). Damit ist eine Öffnung der Thematik für die Situation von (Bildungs-)Ausländern/innen angezeigt, um zum einen die vielfältigen biografischen Hintergründe von Bildungsbenachteiligung in der Immigrant/inn/en-Bevölkerung, zum anderen Bildungsbarrieren, denen zugewanderte und autochthone Bevölkerungsgruppen gleichermaßen begegnen, systematisch analysieren zu können (Drucks et al. 2011).

So darf die Einbeziehung von (Bildungs-)Ausländer/inne/n als mindestens ebenso wichtig gelten wie die Quantifizierung der Gruppe funktionaler Analphabeten/innen in Deutschland auf inzwischen 7,5 Millionen Menschen bzw. knapp 10 Prozent der Bevölkerung. Die Level-One-Studie (LEO) (Grotluschen/Riekmann 2011) gibt zentrale Hinweise auf die Sozialprofile funktionaler Analphabet/innen: Innerhalb des Spektrums der Alpha-Level 1 bis 4 (dem besonders prekären Segment) sind Männer überrepräsentiert. Mit dem Alpha-Level sinken Erwerbstätigenquote und – stärker noch – das Niveau der erreichten Schulabschlüsse. Dass „Lernerinnen“ und „Lerner“ besonders schlechte Chancen haben, über prekäre Segmente des Arbeitsmarktes hinaus zu gelangen, ist für die Situation in Deutschland (Fiebig 2003) sowie international hinreichend unterlegt (Bingman/Ebert/Smith 1999; Merrifield et al. 1993; Merrifield et al. 1994).

Neben den biografischen Verlaufspfaden nimmt die Forschung zur Verursachung von funktionalem Analphabetismus im Kontext schulischer Bildungsbenechtigung zunehmend größeren Raum ein. Grenzen funktionaler Kompe-

tenzverfügbarkeit sind aus dieser Perspektive entscheidend bestimmt durch die Praktiken der Schulzuweisung (Transitionsselektion) und schulischer Förderung, die wiederum nach spezifischen Sozial- und Herkunftsprofilen variieren (OECD 2010).

Wie stark Schriftkompetenzwerte die Zukunftsaussichten junger Menschen bestimmen, wollen wir im Folgenden anhand von Ergebnissen einer im Rahmen der HABIL-Studie durchgeführten Befragung (N=4.350) von Schüler/inne/n an Gymnasien, Haupt- und Förderschulen entwickeln. Im Anschluss an eine kurze Einführung zum Forschungskontext des HABIL-Vorhabens überprüfen wir, wie der Anteil der Varianz verschiedener Kompetenztypen aufgeklärt wird, wenn zum einen drei Rechtschreibleistungsgruppen verglichen, zum anderen Strukturvariablen herangezogen werden. Im Anschluss wird mit Hilfe des Verfahrens der Latent-Class-Analyse die Interaktion unterschiedlicher Grade von Schriftkompetenz und der Beschreibung von Milieuspezifika diskutiert (Drucks et al. 2011).

2. Das HABIL-Vorhaben

Das Projekt HABIL („Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“) ist Teil des Forschungsverbundes „Chancen erarbeiten“. Das Projekt wird an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Prof. Dr. Uwe Bittlingmayer) und an der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Ullrich Bauer) durchgeführt. Ein zentrales, in qualitativen und quantitativen Untersuchungen entfaltetes Anliegen ist die Heranführung der Diskussion zum funktionalen Analphabetismus an Theorie- und Forschungshorizonte soziologischer Bildungsforschung. Das HABIL-Vorhaben vereint dabei unterschiedliche Analyseebenen, u.a. berufsbiografische Verläufe von funktionalen Analphabeten/innen sowie die Rekonstruktion von Sozialprofilen von Lernenden in VHS-Kursen. Den Kern bilden zwei Vorhaben: Zum einen werden über den Weg der Idealtypenbildung Dimensionen von Bildungsbenachteiligung differenziert (Bauer et al. 2010). Zum anderen werden in den Abschlussklassen von Haupt- und Förderschulen sowie Gymnasien Sozialprofil-, Mentalitäts- und Kompetenzanalysen der Schüler/innen durchgeführt. Vor dem Hintergrund, dass der Besuch von Haupt- und Förderschulen den Weg in die Bildungsarmut beschreibt (Breyvogel 2010; Powell 2004; Solga/Wagner 2008), können mehrfach benachteiligte Schüler/innen über Noten, schlechte Schulerfahrungen und durch besonders schlechte Rechtschreibergebnisse identifiziert werden, die mit dem Instrument der Hamburger Schreibprobe (HSP, vgl. May 1998) erhoben wurden.

3. Methoden

In der quantitativen HABIL-Schulbefragung wurden Bildungschancen und Teilhabebarrrieren mithilfe von Schulnoten, dem Berufsprestige des Vaters (International Socio-Economic Index of Occupational Status, s. dazu Ganzeboom et al. 1992) und Schulerfahrungen quantifiziert. Berufliche Aussichten sind entlang von Selbstaussagen zur Schul- und Lernmotivation, zu Zukunftsbildern, sozialem Selbstbewusstsein, Coping-Strategien und weiteren Handlungs- und Bildungskompetenzen erfasst. Die in die folgenden Betrachtungen einbezogenen Konstrukte sind in Tabelle 1 aufgelistet.

Konstrukt	Faktoren/Items
ISEI – Berufsprestige des Vaters	International Socio-Economic Index of Occupational Status (basiert auf ISCO-08 kodierten Angaben der SchülerInnen zur beruflichen Stellung der Eltern)
HSP – Hamburger Schreibprobe	Rechtschreibkompetenztest (Graphemtreffer)
Milieuspezifische Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster	<p>Faktor [1]: „Wahrgenommene Chancenlosigkeit“</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Meine Zukunft ist so unsicher, da lohnt sich eine Planung nicht“ - „Meine Aussichten für die Zukunft sind so schlecht, dass es keinen Sinn macht, mich anzustrengen“ - „Für mich gibt es wenig Chancen, etwas zu erreichen“ - „Für die Zukunft zu planen, halte ich für sinnlos: Es kommt doch alles ganz anders“ <p>Faktor: „Schulkonformität“</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an“ - „Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen“ - „Wenn ich etwas Neues lerne, übe ich dafür regelmäßig“ <p>Faktor: „Meritokratischer Neokonservatismus“</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld“ - „Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen“ - „Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden“ <p>Faktor: „Muddling-Trough“</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat“ - „Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch“ - „Ich lebe hier und jetzt und möchte nicht an später denken“ <p>Faktor: „Soziale Scham“</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Manchmal war es mir peinlich, jemanden nach Hause einzuladen“ - „Für Probleme in meiner Familie habe ich mich manchmal geschämt“

<p>Anerkennung durch Peers: „Andere finden mich gut weil ich...“</p>	<p>Faktor: „Anerkennung für Schulischen Ehrgeiz“ - ...gute Noten habe“ - ...fleißig in der Schule bin“ - ...vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde“ - ...meine berufliche Zukunft plane“ - ...von den Lehrern gemocht werde“ Faktor: „Anerkennung für Selbstbewusstsein“ - ...mich unter Gleichaltrigen durchsetzen kann“ - ...selbstbewusst bin“ - ...den Lehrern meine Meinung sage“ - ...bei meinen Freunden was zu sagen habe“</p>
<p>Schulerfahrungen und Schulmotivation</p>	<p>Faktor: „Schulisches Wohlbefinden“ - „Ich freue mich auf das, was in der Schule noch kommt“ - „Schule macht mir richtig Spaß“ - „Ich möchte so lange wie möglich zur Schule gehen“ - „Ich lerne gern“ - „Ich fühle mich wohl in der Schule“ Faktor: „Schulische Überforderung“ - „Ich bin bedrückt, weil ich momentan in der Schule einfach nicht klarkomme“ - „Ich befürchte, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen“ - „Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich in der Schule noch zu kommen“ - „In letzter Zeit ist in der Schule alles schief gelaufen“</p>
<p>Coping bei Schulproblemen</p>	<p>Faktor: „Kommunikatives Coping“ - „Wenn es dabei um einen Lehrer geht, dann spreche ich ihn direkt an“</p>
<p>Erfahrungen mit LehrerInnen bzw. subjektiv wahrgenommene Unterrichtsstile</p>	<p>Faktor: „Erfahrungen mit unterstützenden, pädagogisch integrativen LehrerInnen“ - „Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert“ - „Meine Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstehen“ - „Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht“ - „Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht“ - „Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere“ - „Mit Lehrern kann man über alles reden“</p>
<p>Familiärer Umgang mit schulischen Angelegenheiten</p>	<p>Faktor: „Familiäre Unterstützung“ - „Ich werde zuhause auch für kleine Erfolge gelobt“ - „Meine Familie kann mir bei Hausaufgaben helfen“ - „Meine Familie steht in jedem Fall voll hinter mir“ - „Zuhause kann ich gut über den Unterrichts-Stoff reden“</p>

Tabelle 1: HABIL-Konstrukte und ihre empirische Operationalisierung. Anmerkung: [1] Es handelt sich um durch exploratorische Faktorenanalyse gebildete Faktoren (additive Summenindizes im Abschnitt 4 und konfirmatorische Messmodelle im Abschnitt 6). Die Items waren mit einer Vierer-Skala (1: „stimmt genau“; 2: „stimmt eher“; 3: „stimmt eher nicht“; 4: „stimmt gar nicht“) versehen.

Die Hamburger Schreibprobe (HSP 5-9B) erlaubt die Festlegung einer kritischen Grenze funktionaler Schriftkompetenz durch einen statistischen Richtwert. Die Graphemtreffer haben als „hartes Kriterium“ allerdings Nachteile, die transparent gemacht werden müssen: Die Einstufung von Schüler/inne/n mit nur einem, einmalig erhobenen Test, der unter vielfältigen Schriftsprachkompetenzen allein die Rechtschreibung erfasst, erlaubt weder die Einbeziehung von Lese- und Sinnentnahme-Fähigkeiten noch die Beurteilung individueller Lernentwicklung, was insbesondere bei Migrantenschüler/inne/n ins Gewicht fällt (Jeuk 2009; Kelle 2009). Zudem ist die im Alphabetisierungsdiskurs übliche Betrachtung von Graphemtreffern eine reine Leistungsmessung und keine Kompetenzmessung im engeren Sinne einer Identifikation kognitiver Ressourcen, die Schüler/inne/n im Schreibprozess mobilisieren (Drucks 2011). Die Option, mit der Hamburger Schreibprobe Rechtschreibstrategieprofile darzustellen (May 1998; May 2002; May/Malitzky 1999) bleibt auch hier ungenutzt. Wir binden hier klassierte Graphemtrefferzahlen in bildungssoziologische Methoden ein. Im verwendeten Test sind maximal 339 Graphemtreffer möglich. Wir fassen die zwei schwächsten Quintile unserer HABIL-Stichprobe zur Klasse der „schlechten Rechtschreiber“ zusammen. Deren mit 152 bis 313 große Leistungsspannbreite liegt vollständig unter dem auf Realschulen üblichen Niveau (May 2002). Mittleres und zweithöchstes Quintil von HABIL nennen wir im Folgenden „mittelmäßige Rechtschreiber“. Deren 314 bis 330 Graphemtreffer sind im Vergleich mit gymnasialen Standards immer noch deutlich unterdurchschnittlich (May 2002). Es ist dennoch eine offene empirische Frage, inwiefern eine der Klassenobergrenzen als kritische Leistungsgrenze ausgewiesen werden könnte, unterhalb derer für die Schüler/inne/n manifeste Nachteile entstehen. Als „gute Rechtschreiber“ definieren wir das höchste Quintil mit 331 bis 339 Graphemtreffern.

Die gleichzeitig erhobenen Daten zu Handlungs- und Bildungskompetenzen eröffnen einen erweiterten Zugang zur Problemdefinition: Eingeschränkte Teilhabechancen sind mit einer über drei Schulformen erhobenen Stichprobe als Problematik mehrfacher Bildungsbenachteiligung fassbar. Als Variablen von Bildungsbenachteiligung kommen neben der Schriftkompetenz die besuchte Schulform, das Berufsprestige der Eltern, die Schulnoten, Erfahrungen mit der Schule und den Lehrkräften sowie das Selbstbewusstsein und die Zukunftsaussichten in den Blick.

Methodisch ist das Vorgehen dreigeteilt. Zunächst wird untersucht, inwiefern die Zustimmung zu einzelnen Einstellungs- und Erfahrungsaussagen (für Zuordnung der Items s. Tab. 1 oben) durch Zugehörigkeit zu den drei Recht-

schreibperformance-Gruppen erklärt werden kann. Wir vergleichen hier die statistische Erklärungsleistung der Rechtschreibung mit derjenigen der Strukturmerkmale Schulbesuch, Geschlecht und Migrationshintergrund. Für den zweiten Schritt werden mit Hilfe einer Latent-Class-Analyse über die gleichen Items Beantwortungsmuster der SchülerInnen identifiziert und als milieuspezifische Mentalitätsprofile beschrieben. Diese Mentalitätsprofile werden auf Zusammenhänge zu Faktoren extremer Bildungsbenachteiligung hin untersucht. Die Latent-Class-Analyse ist ein statistisches Verfahren zur Klassifizierung von Personen in homogene Untergruppen auf der Grundlage von Antwortmustern über eine Reihe kategorialer Fragebogenitems. In die mit der Software Mplus durchgeführte Analyse gingen 16 aus einer Skala von insgesamt 33 Statements zu Wert- und Handlungsorientierungen ein (s. Tab. 3), die in Anlehnung an den vom SINUS-Institut entwickelten Milieu-Indikator²⁸ mit dem Ziel konstruiert wurde, eine Verortung benachteiligter Schülergruppen im Gefüge gesellschaftlicher Milieus zu ermöglichen. Statistische²⁹ und inhaltliche Kriterien sprachen für die Auswahl einer 10-Klassen-Lösung. In die Interpretation wurden neben den Mentalitätsschwerpunkten³⁰ auch Indikatoren der sozialen Lage, wie etwa Schulform und berufliche Stellung des Vaters (ISEI), einbezogen. Wir beschränken die Darstellung auf drei der zehn eruierten Klassen, die dafür recht genau und im Kontrast beschrieben und mit der klassischen Typologie sozialer Milieus nach Michael Vester in Beziehung gesetzt werden. Im dritten Schritt schließlich betrachten wir mit einem Strukturgleichungsmodell die Rechtschreibkompetenz in einem multivariaten Zusammenhang. Hier werden mögliche, vom Modell hypothetisch angenommene Kausalzusammenhänge zwischen Rechtschreibleistung und ausgesuchten schulbezogenen Einstellungs- und Erfahrungsfaktoren auf tatsächliche Effektstärken hin untersucht.

²⁸ In der HABIL-Befragung wurde der jugendspezifisch überarbeitete SINUS-Milieu-Indikator eingesetzt (s. Heitmeyer u.a. 2005: 62). Für SINUS-Milieuforschung s. z.B. Becker et al. 1992, Flaig et al. 1993.

²⁹ Vor allem solche üblichen Goodness-of-Fit-Statistiken wie Akaike's Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC), Sample-Size-Adjusted BIC und zusätzlich der Entropy-Wert

³⁰ An dieser Stelle geht es vor allem deshalb um Mentalitäten, weil die verwendete Skala in erster Linie fein differenzierte Deutungsmuster abbildet, die erst nach Einbeziehung zentraler Strukturmerkmale in einen milieuspezifischen Kontext eingeordnet werden können

4. Ergebnisse 1: Die Erklärungskraft der Rechtschreibperformance und der Strukturvariablen

Die folgende Analyse der statistischen Erklärungskraft, die die Rechtschreibergebnisse für die Varianz der Zustimmung zu Aussagen haben, die das Selbst- und Zukunftsbild betreffen, ist motiviert durch starke Kausalannahmen, die mit der Thematik des funktionalen Analphabetismus verbunden werden. Konventionell gelten gesteigerte soziale Scham und eingeschränkte Chancen gesellschaftlicher Teilhabe nicht nur als typische Problematiken funktionaler AnalphabetInnen, sondern auch als ursächlich hervorgerufen durch Kompetenzdefizite. Ziel war darum herauszuarbeiten, inwieweit das soziale Selbstbewusstsein und die zukunftsbezogene Zuversicht durch schlechte Rechtschreibleistungen tatsächlich berührt werden. Damit verglichen wird die Varianzaufklärung der Strukturvariablen Schulform, Geschlecht und Migrationshintergrund, wobei diese einmal in einer Haupt- und Förderschulstichprobe und einmal in einer durch Gymnasialschüler/innen ergänzte Stichprobe ermittelt wird.

4.1. Chancenlosigkeit oder Aussicht auf eine Lehrstelle

Chancenlosigkeit oder Aussicht auf eine Lehrstelle Vier der von uns für die Haupt- und Förderschulbefragung angepassten Items des Milieuindicators (Drucks et al. 2009) wurden zu dem Faktor „Wahrgenommene Chancenlosigkeit“ (s. Tab. 1) zusammengefasst. Dieser Faktor erhält umso mehr Zustimmung, je schlechter die Rechtschreibleistungen sind (Tab. 2: Nr. 1). Die Varianzaufklärung von 7,5 Prozent deutet auf einen direkten Einfluss der Verortung eigener Schreibfertigkeiten für die Beurteilung der Chancen hin, durch eigene Anstrengung etwas erreichen zu können. Die drei Strukturvariablen, und zwar mehr die Schulform als das Geschlecht und der Migrationshintergrund, klären zusammen immerhin 4,5 Prozent der Varianz auf. Hier ist die durchschnittlich an Förderschulen deutlich schlechtere Rechtschreibleistung zu berücksichtigen: Die Low-Performer sind überwiegend Förderschüler/innen. Werden die Gymnasien mit einbezogen, erklären die Strukturvariablen Geschlecht, Migration und Schulform mit 7,7 Prozent etwa ebenso viel Varianz wie zuvor die Rechtschreibergruppen. Die Rechtschreibleistung ist also offenbar wichtig für die Wahrnehmung eigener Chancen. Unklar bleibt aber doch, inwieweit Schreibkompetenzen eigenständig Zuversicht und Chancen beeinflussen können, oder ob hierüber doch schulform-spezifische Opportunitätsstrukturen entscheiden.

Einzelitems oder Faktoren-States (4'er-Skala)	Prozent Varianzaufklärung		
	durch Rechtschreibung (schlecht/mittel/gut)	durch SF, G, MH* an FS/HS**	durch SF, G, MH an FS/HS/GY***
1 Wahrgenommene Chancenlosigkeit (Faktor)	7,5% („Linearer“ Zusammenhang [1])	4,5% (SF)	7,7%
2 „Andere finden mich gut, weil ich schon eine Lehrstelle in Aussicht habe“	--	2,9% (G, MH) Männer; ohne MH[2]	17,1% (SF, G) FS/HS
3 „Ich werde in der Schule schlechter behandelt als die anderen“	1,2% (insges. Ablehnung)	3,3% (G, MH) Männer; mit MH	3,8% (G, MH) Männer; mit MH
4 Schulische Überforderung (Faktor)	1,3% (schlechte Rechtschreiber stimmen stärker zu)	1,4% (MH)	1,3% (MH)
5 Schulisches Wohlbefinden (Faktor)	0,4% (schlechte R. stimmen stärker zu)	4,1% (SF, G)	4,4%
6 „Wenn ich Probleme in der Schule habe, bei denen es um einen Lehrer geht, dann spreche ich ihn direkt an“	--	3,8% (SF, MH) Förders.; mit MH	3,2% (SF, MH) FS/HS; mit MH
7 „Andere finden mich gut, weil ich ... selbstbewusst bin“	--	1,0% (MH)	2,7% (SF, G, MH) Männer; mit MH
8 Anerkennung für Selbstbewusstsein (Faktor)	--	3,6%	4,9%
9 Soziale Scham (Faktor)	1,1% (schlechte R. stimmen stärker zu)	1,1% (SF)	1,4%
10 „Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld“	--	0,6% (MH)	2,7% (SF, G, MH) Männer; mit MH
11 „Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen“	1,1% (schlechte R. stimmen stärker zu)	2,6% (SF, G, MH) Männer; mit MH	7,1% (SF, G, MH) Männer; mit MH
12 Meritokratischer Neokonservatismus (Faktor)	1% (schlechte R. stimmen stärker zu)	2,7%	12,4%
13 Muddling-Through (Faktor)	6% („Linearer“ Zusammenhang)	6,6% (SF)	12,2%
* Varianzaufklärung durch Schulform (SF), Geschlecht (G), Migrationshintergrund (MH); ** innerhalb der Gruppe der Haupt- und Förderschüler/inne/n; *** innerhalb der Gruppe der Haupt-, Förder- und Gymnasialschüler/inne/n			

Tabelle 2: Varianzaufklärung durch Rechtschreibung und Strukturvariablen. Darstellung auf Item- und Faktorebene.

*Anmerkungen zu Tabelle 2: [1] „Linearer“-Zusammenhang“ bedeutet: Die Gruppe der schlechten Rechtschreiber/innen stimmt dem Faktor/dem Item am stärksten zu, die Gruppe der mittelmäßigen Rechtschreiber/innen weniger stark und die Zustimmung der Gruppe der guten Rechtschreiber/innen ist im Vergleich zu anderen beiden Gruppen am schwächsten. Die Mittelwertdifferenzen sind statistisch signifikant ($p < 0.05$). „Schlechte Rechtschreiber stimmen stärker zu“ bedeutet: Die Gruppe der schlechten Rechtschreiber/innen stimmt dem Faktor/dem Item signifikant stärker als beide anderen Gruppen zu (bzw. lehnt den Faktor/das Item weniger stark ab); zwischen mittelmäßigen und guten Rechtschreibern gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied. [2] In Klammern sind unabhängige Variablen (SF, G oder MH) mit einem signifikanten Effekt aufgeführt, fett gesetzt sind Variablen mit dem stärksten Effekt. Danach folgt die inhaltliche Aufschlüsselung der Effekte: z.B. „Männer“ steht für: Männer stimmen signifikant stärker zu als Frauen, „mit MH“ steht für: Migrant*innen stimmen stärker zu als autochthone Jugendliche.*

Die im HABIL-Vorhaben eigenständig entworfene Anerkennungsskala umfasst Statements, die sich auf die Fremdwahrnehmung eigener Stärken und Kompetenzen beziehen und die jeweils mit „Andere finden mich gut, weil ich...“ eingeleitet sind (s. Tab. 1). Die Varianz der Zustimmung zum Statement „Andere finden mich gut, weil ich schon eine Lehrstelle in Aussicht habe“ (Tab. 2: Nr. 2), kann durch unterschiedliche Rechtschreibung nicht erklärt werden. Die Schulform, das Geschlecht und der Migrationshintergrund erklären immerhin 2,9 Prozent der Varianz, wobei die Geschlechtszugehörigkeit den größten Einfluss hat. Wird die Stichprobe um die Gymnasialschüler/innen erweitert, dann bleibt die Erklärungskraft des Geschlechts stabil, wird aber noch deutlich übertroffen von der Schulformzugehörigkeit. Insgesamt erklären die Strukturvariablen über 17 Prozent der Varianz. Schulform und Geschlecht, nicht Rechtschreibung, machen also in Klasse neun und zehn den Unterschied bei der Lehrstellenaussicht.

4.2. Schulerfahrungen und Schulmotivation

Dass eine auf Schriftkompetenz beschränkte Perspektive bei der Erklärung von subjektiven Teilhabebarrrieren kaum trägt, wird durch die Analyse von Schulerfahrungen bestätigt (s. Tab. 1): Das Statement „Ich werde in der Schule schlechter behandelt als die anderen“ (Tab. 2: Nr. 3), wird auf Haupt- und Förderschulen insgesamt abgelehnt. Die Ablehnung ist bei den schlechtesten Rechtschreiber/innen lediglich graduell schwächer, was nur 1,2 Prozent der Varianz auf-

klärt. Die drei Strukturvariablen leisten immerhin 3,3 Prozent Varianzaufklärung, insbesondere der Faktor Migrationshintergrund dominiert. Da Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Schnitt eine leicht verringerte Rechtschreibperformance³¹ zeigen, könnte der kleine Rechtschreibeffekt also in einem größeren „Migrationseffekt“ aufgehen. Alle Schulformen übergreifend gewinnt der Geschlechterunterschied noch an Erklärungskraft. Der Rechtschreibtest kann also auch in diesem Fall subjektive Benachteiligungsempfindungen kaum erklären. Zudem variieren auf der Faktorebene weder der Eindruck schulischer Überforderung (Tab. 2: Nr. 4) noch die Schul- und Lernmotivation bzw. das schulische Wohlbefinden (Tab. 2: Nr. 5) mit der Rechtschreibung.

4.3. Soziale Scham und Selbstbewusstsein

Die Zustimmung zu der Aussage, sich bei Problemen mit Lehrkräften direkt an diese zu wenden (Tab. 2: Nr. 6), verweist auf den Grad sozialer Ängstlichkeit und ist ebenfalls mit der Rechtschreibleistung nicht zu erklären. Eine erhöhte Zustimmung zeigen Förderschüler/innen mit Migrationshintergrund bzw., im Vergleich mit Gymnasien, die Haupt- und Förderschüler/innen mit Migrationshintergrund. Eine Einschränkung des Selbstbewusstseins durch schlechte Rechtschreibleistungen zeigt sich weder auf Item- (Tab. 2: Nr. 7) noch auf Faktorebene (Tab. 2: Nr. 8). Die Strukturvariablen haben jeweils größere Effekte. Hinter dem Faktor Soziale Scham (Tab. 2: Nr. 9) stehen zwei Items, die direkt auf das engere soziale Umfeld bezogene Peinlichkeits- und Schamgefühle erfragen. Für deren Varianzaufklärung sind weder die Rechtschreibleistung noch das Geschlecht, die besuchte Schulform oder der Migrationshintergrund als aussagekräftig anzusehen.

4.4. Zuweisung von Verantwortung für den Fall des Scheiterns

Mit den Items 10 („Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld“) und 11 („Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen“) in Tabelle 1 können wir einen Einfluss schlechter Rechtschreibung auf die Zuschreibung von Verantwortung für gesellschaftliches Scheitern quantifizieren. Eine nennenswerte Varianzerklärung bietet aber wiederum nur der Schulformeffekt, und dabei sind es insbesondere männliche Schüler und Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die Haupt- und Förderschulen besuchen und verstärkt zustimmen. Dieses Ergebnis überrascht nicht, insofern hinter der gesamten Skala, die als Indi-

³¹ Der Migrationseffekt ist bei Kontrolle der Schulform größer als schulformübergreifend.

kator milieuspezifischer Mentalitäten fungiert, die zentrale Ausgangsannahme steht, dass grundlegende Mentalitäts- und Einstellungsmerkmale im Kontext des Herkunftsmilieus entstehen und nicht im schulischen Feld und schon gar nicht situativ nach Leistungsrückmeldungen variieren. Die Ergebnisse für den Faktor *Meritokratie und Neokonservatismus* (Tab. 2: Nr. 12) bestätigen diese Annahme sehr deutlich.

4.5. „Durchmogeln“

Ein bei der Beschreibung funktionaler Analphabet/innen geradezu klassisches Motiv sind Ausweich-, Täuschungs- und Delegationsstrategien (Döbert/Hubertus 2000; Egloff 2020) bzw. „Durchmogeln“ (ABC 2010). Der mit dem Milieuindikator entwickelte Faktor Muddling-Through (Tab. 2: Nr. 13) beschreibt etwas Ähnliches, sieht jedoch von Wertungen ab. Auch hier sollen mit dem Milieuindikator habitualisierte Dispositionsmuster aufgedeckt werden (Vester 2001), die generationenübergreifenden Erfahrungen von Ressourcenmangel und eingeschränkten Entfaltungsmöglichkeiten geschuldet sind (Bourdieu 1982). Immerhin sechs Prozent der Varianz wird in unserem Modell durch die Rechtschreibleistung erklärt, leicht mehr noch durch die Strukturvariablen, insbesondere durch die Schulformzugehörigkeit. Unter den Haupt- und Förderschüler/innen stimmen Förderschüler/innen mit Migrationshintergrund auffällig häufig zu, im Vergleich mit Gymnasien sind die Haupt- und Förderschüler/innen mit Migrationshintergrund mutiger.

4.6. Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisse

Bei der Identifikation und Beschreibung von Risikogruppen sind Faktoren von Bedeutung, die die Entwicklungs- und Teilhabechancen von Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 wesentlich determinieren. Dabei zeigt der Kern des funktionalen Analphabetismus, besonders geringe Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich, insgesamt eher geringe Effekte. Wo die schlechten Rechtschreiber/innen im Antwortverhalten ein wenig abweichen, tun sie dies stets in der erwarteten Richtung, d. h. sie dokumentieren ein wenig mehr Pessimismus. Die Effekte sind aber ihrerseits damit erklärbar, dass zu dieser Gruppe im Besonderen Förderschüler/innen gehören und die Schulform ihrerseits einen großen Teil der Antwortvarianz erklärt, umso mehr, wenn die Gymnasien einbezogen werden. Hätten wir auch in den Gymnasien die Rechtschreibvariable erhoben, hätte diese vielleicht viel statistische Erklärungskraft, weil, wie einschlägige Vergleichstabellen (May 2002) zeigen, Gymnasialschüler/innen fast

ausschließlich gute Rechtschreiber/innen sind.³² Die Schriftkompetenzeffekte sind also der Wahrscheinlichkeit nach Schulformeffekte und als solche auch plausibel interpretierbar: Alle PISA-Erhebungen zeigen (OECD 2010; Klieme et al. 2010), wie stark die Schulformzuweisung durch die soziale Herkunft determiniert ist. Gleichzeitig bestimmt die Schulform maßgeblich die verfügbaren Bildungschancen (Solga/Wagner 2008; Powell 2004) und den Zukunftshorizont der Schüler/innen.

Die Varianzaufklärung durch Strukturvariablen ist ihrerseits noch nicht annähernd so stark, dass die Frage der Determination ungleicher Bildungs- und Lebenschancen als geklärt zu betrachten wäre. Es liegt darum nahe, an den Befund distinkter Milieus im sozialen Raum anzuschließen und die bisher noch isoliert verhandelten Wahrnehmungs- und Einstellungsfragen in eine systematischere Analyse milieuspezifischer Dispositionen einzubetten.

5. Ergebnisse 2: Milieuzugehörigkeit und Rechtschreibung: Einstellungsprofile und deren Repräsentation in Gruppen unterschiedlich starker Rechtschreiber/innen

Zur explorativen Analyse milieuspezifischer Mentalitäten benachteiligter Schüler/innen verwenden wir hier das Ergebnis einer latenten Klassenanalyse (Latent-Class-Analyse) des Milieuindicators mit dem vollen Schulsample (4.350 Fälle). Die acht Einstellungsfaktoren sind auf Grundlage der zwei jeweils am stärksten ladenden Items einbezogen (s. Tab. 3). Der ausgewählten Zehn-Klassenlösung entsprechen zehn Mentalitätsprofile. Drei davon werden als Muster der Wert- und Handlungsorientierung beschrieben, die mit Strukturmerkmalen und Indikatoren für Bildungsarmut angereichert werden, um sie dann, als Milieuklassen, in Relation zu den schlechten, mittelmäßigen und guten Rechtschreiber/inne/n zu setzen.

Das Verfahren erlaubt eine mentalitätsspezifische Beschreibung von Gruppen besonders kompetenzschwacher Schüler/innen. Wir beschränken uns im Folgenden auf die drei unter Förder- und Hauptschüler/innen am stärksten vertretenen Klassen. Im Anschluss an ihre Beschreibung versuchen ihre vorläufige Einordnung in die Milieu-Typologie Michael Vesters (Vester et al. 2001) (s. unten Abbildung 2). Die Typologie lebensweltlicher Sozialmilieus teilt den sozialen Raum entlang einer vertikal verlaufenden Herrschaftsachse in drei große Mi-

³² Diese große Vorhersagbarkeit war der wichtigste Grund zum Verzicht auf die HSP in Gymnasien.

lieugruppen: Die bürgerliche Oberschicht, die respektablen Arbeitnehmersmilieus und die unterprivilegierten Volksmilieus. Die zwischen Ober- und Mittelschicht verlaufende horizontale Linie ist als Grenze der Distinktion, diejenige zwischen Mittel- und Unterschicht als Grenze der Respektabilität konzeptualisiert. Die hier vorgestellten drei Milieuprofile gruppieren sich um die untere, die Respektabilitätsgrenze.

Faktoren	Items
1. Wahrgenommene Chancenlosigkeit	- „Meine Aussichten für die Zukunft sind so schlecht, dass es keinen Sinn macht, mich anzustrengen“ - „Meine Zukunft ist so unsicher, da lohnt sich eine Planung nicht“
2. Schulkonformität	- „Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an“ - „Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen“
3. Egalitätsorientierung	- „Es ist wichtig, für Frieden in der Welt einzutreten“ - „Es ist wichtig, Schwachen zu helfen“
4. Risikobereitschaft bei hedonistischer Orientierung	- „Ich bin immer bereit, ein Risiko einzugehen“ - „Sicherheit im Leben ist mir egal, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen“
5. Meritokratischer Neokonservatismus	- „Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld“ - „Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen“
6. Muddling-Through	- „Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch“ - „Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat“
7. Soziale Scham	- „Manchmal war es mir peinlich, jemanden nach Hause einzuladen“ - „Für Probleme in meiner Familie habe ich mich manchmal geschämt“
8. Nonkonformismus	- „Was andere von mir denken, ist mir egal“ - „Ich sage meine Meinung, auch wenn es mir schadet“

Tabelle 3: Die in die Latent-Class-Analyse eingegangene Faktoren/Items

Tabelle 4 zeigt die prozentualen Anteile der drei ausgesuchten Klassen innerhalb der drei Rechtschreibleistungsgruppen sowie die standardisierten Residuen, mit denen die statistische Signifikanz unterschiedlicher prozentualer Anteile beurteilt werden kann. Als Kriterium signifikanter Abweichung gelten hier standardisierte Residuen über 3,0. Unter den schwächsten Rechtschreiber/innen ist also eine Überrepräsentation des Milieus (A) erkennbar, das durch Ressourcenarmut gekennzeichnet ist.

Klasse / Mentalitätsprofil			Rechtschreib-Performance (HSP)			N
			schlecht	mittel	gut	
A	Ressourcenschwache, angepasste Milieus (23,9%)	in HSP St. Resid.	30,5% 4,1	22,1% -1,7	14,8% -4,0	554
B	Das klassische kleinbürgerliche Milieu (22,7%)	in HSP St. Resid.	17,4% -3,4	25,3% 1,6	27,8% 2,3	527
C	Das nonkonformistische Milieu mit hoher Risikobereitschaft (19,6%)	in HSP St. Resid.	14,9% -3,1	19,9% 0,2	27,8% 4,0	454
Gesamt N			897	953	467	2.317

Tabelle 4: Verteilung der Mentalitätsprofile über drei Rechtschreibleistungsgruppen (schlecht, mittel, gut).

5.1. Ressourcenschwache, angepasste Milieus (Profil A)

Dieses Profil zeichnet sich aus durch eine affirmative Haltung zum überwiegenden Teil der Statements. Den meisten Faktoren wird zugestimmt, nicht aber wahrgenommener Chancenlosigkeit und sozialer Scham. Die Ablehnung dieser semantisch gleichgerichteten Faktoren spricht dafür, dass die ansonsten durchgängige Zustimmung nicht einem „blinden“ Ankreuzen geschuldet, und keinen methodischen Artefakt darstellt, sondern durchaus einem spezifischen Einstellungsmuster entspricht. Diesem Mentalitätstyp zugeordnete Schüler/innen kommen aus extrem benachteiligten Verhältnissen: Förder- und Hauptschüler/innen sind deutlich überrepräsentiert und die beruflichen Prestigewerte (ISEI) der Eltern sind niedrig. Der Notendurchschnitt ist exakt „befriedigend“³³. Mit einem Anteil von 31 Prozent ist das ressourcenschwache, angepasste Milieu das unter den schlechten Rechtschreiber/innen mit Abstand stärkste Profil. Explorative Thesen über diese Konstellation von Einstellungen können in die Richtung gehen, dass hier ein Wahrnehmungs- und Deutungsschema mehrfach benachteiligter Milieus vorliegt, im dem sich ein symbolischer Konformitätsdruck manifestiert. Eine affirmative Haltung zu teilweise sehr abstrakt formulierten Statements in einer für den Förderschulbereich eher seltenen Befragungssituation kann als Ausdruck einer Selbstpräsentationsstrategie interpretiert werden, sich als offen und teilweise ambitioniert zu zeigen. Innerhalb der Milieutypologie kann diese Klasse im traditionslosen Arbeitermilieu oder in Milieus unterhalb der Respektabilitätsgrenze verortet werden (s. die Abbildung 1 unten).

³³ Die Mittelwerte der letzten Mathematik- (3,08) und Deutschnoten (2,97) ergeben recht genau eine „Drei“.

5.2. Das klassische kleinbürgerliche Milieu (Profil B)

Die Differenzmerkmale dieses Profils sind eine deutliche Ablehnung von Risiko-orientierung und Hedonismus bzw. eine Betonung von meritokratischen Wert-idealen, sowie eine entschiedene Ablehnung unregelter biographischer Ver-läufe (bzw. des Muddling-Through). Schüler/innen, die diesem Profil zugeor-dnet werden, haben mithin eine klare, zielstrebig zu verfolgende biographische Linie vor Augen, die sie aus einer leistungsbezogenen Perspektive mit erfolgrei-chem und verdientem Vorankommen verbinden. Diese Klasse ist im mittleren und hohen HSP-Leistungsspektrum häufiger vertreten als unter den schlechten Rechtschreiber/inne/n (17,4%). Der Notendurchschnitt liegt deutlich unter 3,0³⁴ und ist einer der besten im 10-Klassen-Modell. Die Klasse besteht überwiegend aus Haupt- und (in dieser Auswertung nicht berücksichtigten) Gymnasialschü-ler/innen (jeweils 35% und 43%). Förderschüler/innen sind etwas seltener ver-treten (22%). Sozialstrukturell gesehen, kommen die Mitglieder dieser Klasse aus der gesellschaftlichen Mitte: Die Berufsprestige-Werte der Eltern liegen auf einem durchschnittlichen Niveau. Frauen sind mit 55 Prozent leicht überreprä-sentiert. Im Gefüge der lebensweltlichen Sozialmilieus ähnelt diese Klasse stark dem traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieu.

5.3. Das nonkonformistische Milieu mit hoher Risikobereitschaft (Profil C)

Dieses Profil des nonkonformistischen Mentalitätstyps ist sozialstrukturell recht heterogen besetzt: Hier sind sowohl Haupt- als auch Gymnasialschüler, Männer und Frauen vertreten und die Berufsprestige-Werte liegen im durch-schnittlichen Bereich. Es ist unter guten Rechtschreiber/inne/n am stärksten (27,8 %), unter den schlechten Rechtschreiber/inne/n mit knapp 15 Prozent noch etwas weniger stark vertreten als das kleinbürgerliche Profil (B), das ein leicht schwächeres Notenprofil³⁵ zeigt. Schüler/innen, die diesem Profil zuge-ordnet werden können, legen Wert auf Spontaneität und Freiheit (sich von nie-manden etwas vorschreiben lassen). Sie wollen das Leben genießen und sich über die Konventionen des Alltags hinwegsetzen. Nach Annahmen der Milieutypologie ist hiermit vorrangig das hedonistische Milieu gemeint.

³⁴ Die durchschnittliche Mathematiknote in Profil (B) ist 2.87, die Deutschnote 2.70.

³⁵ Die durchschnittliche Mathematiknote in Profil (C) ist 2.94, die Deutschnote 2.75.

Abbildung 1: Verortung der HABIL-Mentalitätsprofile in der Typologie sozialer Milieus nach Michael Vester.

Der explorative Versuch, Schüler/innen nach ihren Einstellungs- und Wahrnehmungsmustern sowie ihren sozial-ökonomischen Lagen milieuspezifisch einzuordnen, verdeutlicht zum einen das Ausmaß an mehrfacher Benachteiligung, dem die Heranwachsenden am zentralen biografischen Übergang am Ende der Schulzeit ausgesetzt sind: Das „Milieu“ A ist unter den Haupt- und Förderschüler/innen insgesamt und vor allem unter den schlechtesten Rechtschreiber/innen am häufigsten vertreten, und es ist in seiner sozialen Zusammensetzung besonders schwach. Darüber hinaus fällt dieses Milieu durch eine im Vergleich zu den beiden anderen Milieus schlechtere Schulleistung auf. Das bei der Mentalitätsskala typische Antwortmuster deutet auf eine angepasste Grundhaltung. Das herausstechende Abstreiten von sozialer Scham und empfundener Chancenlosigkeit ist dazu kein Widerspruch.

Die Profile B und C können wir zumindest oberhalb der gesellschaftlichen Grenze der Respektabilität einordnen. Das traditionelle kleinbürgerliche Milieu steht allerdings unter starkem Transformationsdruck oder konkreter, die junge Generation ist darauf angewiesen, sich über Bildung zu „modernisieren“. Genau dies aber fällt unter den Bedingungen des Haupt- und Förderschulbesuchs besonders schwer. Das hedonistische Milieu ist insgesamt stark mit jungen Menschen besetzt bzw. entspricht ihren altersspezifischen Einstellungen. Die Zugehörigkeit ist damit an sich kein Anzeiger für gesicherte Perspektiven, was insbesondere die von uns befragten bildungsbenachteiligten Schüler/innen betrifft.

Das Profil (A) der ressourcenschwachen, unter besonderem symbolischen Druck stehenden Schüler/innen ist unter den schlechten Rechtschreiber/innen überrepräsentiert, was sich in das Bild typischer Mehrfachbenachteiligung einpasst. Ein regelrechtes „Milieu“ der schlechten Rechtschreiber/innen kann allerdings nicht ausgemacht werden. Die Analyse zeigt auch, welche Probleme methodischer Art im Kontext der Erforschung bildungsbenachteiligter Milieus entstehen können und legt zugleich ein generelles Forschungsdesiderat offen, das sich auf das Spannungsverhältnis zwischen extremer Bildungsarmut und kulturellen Habitualisierungsprozessen bezieht (s. unten).

6. Ergebnisse 3: Rechtschreibkompetenz und schulbezogene Einstellungsmuster und Erfahrungen: Ein kausaler Zusammenhang?

Abschließend wird ein Modell angenommener Kausalzusammenhänge diskutiert. Dieses Modell setzt soziale Bildungsressourcen – das Berufsprestige der Eltern (ISEI), familiäre Unterstützung bei Schulstress, einen pädagogisch integrativen Unterrichtsstil und die Anerkennung für schulischen Ehrgeiz – in Zusammenhang mit handlungsrelevanten Schuleinstellungen (in der Abbildung blau unterlegt), i.e.S. Schulkonformität und eine positive Haltung zum Lernen in und nach der Schule (schulisches Wohlbefinden). Alle Faktoren wurden daraufhin befragt, inwiefern sie die Rechtschreibleistung beeinflussen (s. Tab. 1). Im abgebildeten Strukturgleichungsmodell (s. Abbildung 2) wurden die diesbezüglichen Effekte modelliert.³⁶ Von den getesteten Kausalannahmen sind diejenigen, bei denen sich signifikante Zusammenhänge (Signifikanzniveau $p < 0.05$) zeigen, mit durchgezogenen Pfeilen und der Effektstärke gekennzeichnet. Gestrichelte Pfeile markieren unbestätigte Annahmen.

Nicht bestätigt hat sich, dass Rechtschreibkompetenzen mit positiver Schulumotivation oder mit familialen Unterstützungsressourcen verbunden sind. Die Erfahrung von Unterstützung durch die Familie erscheint ebenfalls nicht abhängig vom elterlichen Berufsprestige, was dafür spricht, dass Familien mit unterschiedlich hohem Bildungs- und Prestigeniveau ihren Kindern auf unterschiedliche Weise und bei unterschiedlichen Problemen, aber eben nicht per se in unterschiedlichem Grade helfen können.

³⁶ $N=2.642$ ($N(\text{FS})=1.147$, $N(\text{HS})=1.497$), Schätzer: MLR, Modellfit: $\text{ChiSq}=1195.242$, $\text{df}=234$, $p < 0.000$, $\text{CFI}=0.933$, $\text{TLLI}=0.920$, $\text{RMSEA}=0.039$, 90 Percent C.I. for RMSEA (0.037-0.042), $\text{SRMR}=0.048$; Varianzaufklärung: R^2 (Anerkennung)=0.35, R^2 (Schulkonf.)=0.17, R^2 (Wohlbefinden)=0.49, R^2 (HSP)=0.046.

Abbildung 2. Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Rechtschreibleistung.

Direkt mit dem Beruf der Eltern ist allein die Rechtschreibleistung verbunden. Hier wirken sich offenbar unterschiedliche Ressourcen aus und zwar vermittelt über die Schulform. Ein weiterer mit der Rechtschreibung verbundener Faktor ist die Erfahrung von Anerkennung für schulischen Ehrgeiz. Diese Art der Anerkennung ist, wie wir wissen, für viele Jugendliche aus benachteiligten Milieus zumindest nicht ungebrochen und nicht ohne Ambivalenz erfahrbar.

Die statistischen Effekte von Schulkonformität und integrierenden Unterrichtskonzepten auf die Rechtschreibleistung fallen negativ aus (-0.21 , $p < 0.001$ und -0.11 , $p < 0.01$), was zunächst überrascht. Der Grund ist mit der Schulformspezifität von Antwortmustern einerseits und von Rechtschreibkompetenzverteilungen andererseits verbunden: An Förderschulen ist die Rechtschreibleistung im Schnitt schwächer als an Hauptschulen, stärker ist dagegen die Tendenz zu affirmativen Einstellungsmustern.³⁷

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass die sichere Rückbindung von Problemen beim Erwerb von Rechtschreibkompetenzen allein an einen strukturellen Faktor möglich ist, nämlich an die Schichtzugehörigkeit. Hierfür steht der positive Zusammenhang – bei an sich eher schwachen Effekten – mit dem sozioökonomischen Familienhintergrund (0.12 , $p < 0.001$) und Anerkennungserfahrungen (0.17 , $p < 0.001$). Den Einfluss des väterlichen Berufsprestiges können wir auf die

³⁷ Im alle Schulformen übergreifenden Vergleich beobachten wir zudem einen Zusammenhang zwischen speziellen Unterstützungs- und Förderbedarfen und der Zustimmung zum Bild des unterstützenden Lehrers: Auf Gymnasien, wo die schulische Berufsfindungsphase am Ende der Sekundarstufe 1 wegfällt, werden Lehrkräfte deutlich seltener so gesehen.

schulformspezifische Verteilung zurückführen und die symbolische Anerkennung in der Bezugsgruppe kann offenbar den Erfolg beim Kompetenzerwerb verstärken. So verweist das Modell zusammenfassend auf die mehrfache Bildungsbenachteiligung sozial schwacher Bevölkerungsteile, die über notwendige Bildungsressourcen kaum verfügen. Die insgesamt schwache Varianzaufklärung für die Variable Rechtschreibleistung (4,6%) zeigt aber vor allem, dass der Beitrag der vier beschriebenen Faktoren zum Verständnis der Rechtschreibleistung eher begrenzt ist. Auffällig gut ist dagegen die Erklärungsleistung bezüglich des schulischen Wohlbefindens (49%). Dieser Faktor bildet mit der Lernbereitschaft eine gerade am Ende der Sekundarstufe I für die späteren Teilhabechancen ganz enorm wichtige personale Ressource ab. Auffällig sind hier die äußerst geringen, keinesfalls signifikanten Zusammenhänge mit familialen Ressourcen. Es sind die schulischen Faktoren, die deutlich Einfluss darauf haben, ob die Schüler/innen im Prozess des formellen Lernens motiviert werden können.

Stärker noch als schulkonforme, leistungsbezogene Einstellungen zum Lernen wirkt deren Anerkennung in der Bezugsgruppe, wobei beides im Zusammenhang gesehen werden muss. Den stärksten direkten Einfluss auf das schulische Wohlbefinden haben Erfahrungen mit Lehrkräften, die die Schüler/innen – und zwar alle, auch und gerade die schwächeren Schüler/innen – in einer vergleichsweise konkurrenzfreien und gleichzeitig fördernden Lernumgebung zum Lernen motivieren können. Der „integrative Lehrertil“ bezieht durch integrative Unterrichtskonzepte schwache Schüler mit in das Unterrichtsgeschehen ein, beinhaltet ständiges Feedback zu Leistung und mehr noch zu sichtbarer Anstrengung und Entwicklung sowie Responsivität gegenüber Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen. An dieser Stelle zeigt das Modell vor allem eine große Verantwortung der Schule für die Bereitschaft der Schüler/innen, sich in der entscheidenden Phase konstruktiv anzustrengen und sich so zumindest ein Minimum an Teilhabemöglichkeiten zu bewahren. Nicht zu unterschätzen ist infolgedessen der Einfluss der schulischen Lebens- und Lernmilieus, die die leistungsbezogenen Anerkennungserfahrungen strukturieren.

7. Zusammenfassung und Diskussion

Die in Deutschland geläufigen Definitionen des funktionalen Analphabetismus bestimmen diesen primär als nicht ausreichende Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten in einer geforderten Schul- und Amtssprache (Drecolll 1981; Döbert-Nauert 1985; Hubertus 1991). Der pädagogische Alphabetisierungsdiskurs (z.B. Döbert/Hubertus 2000) nimmt dabei einen engen Zu-

sammenhang zwischen Schriftsprachkompetenzen und den individuellen Lebensgestaltungschancen an. Lebenslagen- und Lebensverlaufsvariablen werden ggf. als Typiken, aber nicht systematisch als Ursachen und Phänomene von Bildungsbenachteiligung besprochen. Dadurch entsteht in der Diskussion eine gewisse Distanz zu Untersuchungen der Bildungsforschung (etwa PISA), die konstant einen starken sozialen Gradienten sowohl beim formalen Bildungserfolg als auch bei der Kompetenzentwicklung nachweisen. Dadurch ergeben sich einige Forschungsdesiderate, die die Verursachung von Kompetenzdefiziten betreffen. Bereits Bourdieu (2005; 1982; Bourdieu/Passeron 1971) entwickelte das Argument, dass die Bewertung sprachlicher Kompetenzen durch den geschulten Blick von Lehrkräften und die „objektive“ Bewertung durch Testverfahren Gefahr läuft, ungleiche Bedingungen der Produktion unterschiedlicher Kompetenzen auszublenden.

Unsere Untersuchungen setzen hier an. Die Ergebnisse der drei methodisch sehr verschiedenen empirischen Vorgehensweisen zeigen, dass die Kompetenzgruppen keinesfalls wesentliche Einstellungs- und Handlungstypen determinieren. Damit wird der Versuch, eine kritische Grenze funktionaler Rechtschreibkompetenzen festzulegen, die dann als Prädiktor für Zukunftsaussichten betrachtet werden kann, als problematisch angesehen. Viel aussagekräftiger erscheint dagegen, Einstellungsfragen mit Hilfe des Milieuindikators auszuwerten und so aus den Antwortmustern Hinweise auf Einstellungsmilieus zu erzielen, die sich, angereichert mit Struktur- und sozialdemographischen Faktoren, im sozialen Raum verorten lassen.

Kausalannahmen, die die Rechtschreibleistung als Grund für die misslingende soziale Integration annehmen, haben sich schließlich auch mit dem komplexen Strukturgleichungsmodell nicht bestätigen lassen. Erkennbare Zusammenhänge sind zu einem Teil mit Schulformeffekten, zum anderen Teil wiederum mit Schicht- und Milieuspezifika verbunden. Geringe Rechtschreibkompetenzen sind hiernach nicht die Ursache für eine misslingende soziale Integration, sondern der Grad der sozialen Integration (Verfügbarkeit über Ressourcen etc.) ist die Ursache für den erfolgreichen Rechtschreiberwerb. Das Strukturgleichungsmodell gibt auf dieser Verkehrung von Ursache-Wirkungs-Annahmen Hinweise. Vermutet werden kann, dass der Erwerb bzw. die Verursachung von Rechtschreibdefiziten immer als „eingebettet“ in den Zusammenhang der Schulformzuweisung und damit im Kontext der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu verstehen ist. Damit müssen schließlich neben den pädagogischen auch strukturbezogene Vorstellungen darüber entwickelt werden, wie

Bildungs- und Teilhabebenachteiligung zu fördern sind (hierzu auch Kleint 2009).

Weiterer Forschungsbedarf ist evident: Bildungsbenachteiligung ist systematisch in der Mehrdimensionalität der Verursachung zu erfassen. Das Gleiche gilt für eine Erweiterung deskriptiver Zugänge zur Zielgruppendifferenzierung. Das Projekt HABIL unternimmt in diesem Sinne explorative Versuche, u.a. mit der Erarbeitung einer Idealtypologie (Bauer et al. 2010), mit der Auswertung von Beratungsprotokollen aus Volkshochschulen (Drucks et al. 2011, Linthorst/Drucks 2011) und mit der Befragung von Risikogruppen in unterschiedlichen Schultypen. Die Problematik des funktionalen Analphabetismus muss damit – als abschließendes Plädoyer – stärker als zuvor in theoretische und empirische Perspektiven der Soziologie sozialer Ungleichheit sowie der empirischen Bildungsforschung einbezogen werden.

Autoren

Igor Osipov

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

E-Mail: Igor.osipov@uni-due.de

Web: <http://www.uni-due.de/biwi/bauer/team-igor-osipov.shtml>

Stephan Drucks

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

E-Mail: Stephan.drucks@uni-due.de

Web: <http://www.uni-due.de/biwi/bauer/team-stephan-drucks.shtml>

Prof. Dr. Ullrich Bauer

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

E-Mail: Ullrich.bauer@uni-due.de

Web: <http://www.uni-due.de/biwi/bauer/team-ullrich-bauer.shtml>

Literatur

ABC-Projekt (Hg.) (2010): XXX. Die ABC-Zeitung, Ausgabe 16, 28. Oktober 2010.

BAMF (2008): Integration in Deutschland. Die Integrationsarbeit des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Jahresbericht 2008. Online verfügbar unter

- <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/emn-policy-report-2008-germany-de.html>, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Bauer, Ullrich et al. (2010): Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (HABIL). Online verfügbar unter http://www.unidue.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf zuletzt abgerufen am 13.05.2011.
- Becker, Ulrich/Becker, Horst/Ruhland, Walter (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. Düsseldorf: Econ.
- Bingman, Mary Beth/Ebert, Olga/Smith, Michael (1999): Center for Literacy Studies, University of Tennessee, Knoxville Changes in Learners' Lives one Year after Enrollment in Literacy Programs. An Analysis from the Longitudinal Study of Adult Literacy Participants in Tennessee (NCSALL Reports #11 December 1999). Online verfügbar unter <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report11.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.06.2011.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett. Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Stuttgart u.a.: Braumüller.
- (BVAG) Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./ Genz, Julia (Hg.) (2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.
- Breyvogel, Wilfried (2010): Krisenhafte Schülerbiografien – Eine Einführung. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.): Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Klett.
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. (Hg.): Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn und Frankfurt/Main, S. 5.
- Drecoll, Frank (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 31.
- Drubig, Roland/Zisenis, Dieter (Hg.) (2010): Als Person sichtbar werden – Kompetenzbilanzierung und Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung.
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer, Uwe H. (2009/ i. E.): Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. In: Jahrbuch Pädagogik. Frankfurt/Main. Drucks, Stephan/Osipov, Igor/Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2009):

- „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (HABIL) – Methodenbericht I: Das Instrument der Repräsentativerhebung. Essen, Fakultät für Bildungsforschung. Online verfügbar unter http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/methodenbericht_teil_i_endbearbeitung__20.7.2009_.pdf, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Drucks, Stephan (2011): Die Hamburger Schreibprobe als Instrument innerhalb der Repräsentativbefragung des Forschungsprojekts HaBil. Bericht der Fakultät für Bildungswissenschaften. Universität Duisburg- Essen. Online verfügbar unter http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/hsp_bericht_homepage_290711.pdf 20.7.2009_.pdf, zuletzt abgerufen am 28.11.2011.
- Drucks, Stephan/Linthorst, Katrin/Osipov, Igor/Bauer, Ullrich/Zimmermann, Sarah (2011): Lernerinnen und Lerner an Volkshochschulen in Hamburg und Bremen von 1986-2009. Tabellarische Auswertung von 1459 Beratungsprotokollen (Zwischenbericht).
- Drucks, Stephan/Bauer, Ullrich/Hastaoglu, Tuba (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Nr. 3/2011, S. 48-58.
- (DVV) Deutscher Volkshochschulverband (Hg.) (2009): Lust auf mehr? Eine bebilderte Schrägschrift von Lernenden mit Schreiblust. Bonn.
- Egloff, Birte (1999): Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 40/1999, S. 29- 31.
- Egloff, Birte (2001): „Ich hab mich immer und überall nur verstecken können“: Beitrag in der Online-Zeitschrift sciencegarden – Magazin für junge Forschung (www.sciencegarden.de), November. Online verfügbar unter <http://www.sciencegarden.de/content/2001-11/ich-hab-mich-immer-und-%C3%BCberall-nur-verstecken-k%C3%B6nnen>, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Egloff, Birte (2006): Biografisches Arbeiten in der Grundbildung als Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln. In: Knabe, Ferdinande (Hg.): Bewährte und neuen Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart: Klett, S. 135-146.
- Fiebig, Christian et. al. (2003): Ergebnisse der LuTa-Studie. Online verfügbar unter <http://www.zweite-chanceonline.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf>, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Flaig, Berthold B./Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz. Freund, Michael (2005a): LIEBE ohne E. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hg.). Stuttgart: Klett.
- Freund, Michael (2005b): Verlass dich nicht auf mich! Hg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart: Klett. Ganzeboom, Harry B. G./Graaf, Paul M. De/Treiman, Donald J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status, *Social Science Research* 21, 1-56.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike

- (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, S. 71-100.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft, Hamburg. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf>, zuletzt abgerufen am 12.05.2011.
- Hamburger Erwachsenenbildung (Hg.) (1986): Die geheiligte Schrift. Ein Reader zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. München: AG SPAK.
- Heitmeyer, Wilhelm/Möller, Renate/Babka von Gostomski, Christian/Brüß, Joachim/Wiebke, Gisela (2005): Forschungsprojekt „Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft sowie bei Aussiedler-Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen (Längsschnittstudie)“ Zwischenbericht II. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Projekt_Feindbilder_Zwischenbericht-2.pdf, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Hubertus, Peter (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hg.: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., Bremen, S. 5. Jeuk, Stephan (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Heft 2/2009, S. 141-156.
- Keint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kelle, Helga (2009): Kulturen der Entwicklungsdiagnostik. Einführung in den The-menschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Heft 2/2009, S. 115-121.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2010. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. (LVV) (2010): Schriftlose Schicksale. Warum deutschsprachige Erwachsene nachträglich lesen und schreiben lernen. Fallstudien aus Schleswig-Holstein. Kiel. Linthorst, Katrin/Drucks, Stephan (2011): Alphabetisierung an Volkshochschulen. Zwischen Bildungsarmut, Lebenskrisen und Erwerbsorientierung. In: ALFA-FORUM Nr. 77 (2011), S. 44-47.
- May, Peter/Malitzky, Volkmar/Vieluf, Ulrich (2001): Rechtschreibtests im Vergleich: Wie stellt man deren Güte fest und wie besser nicht? Anmerkungen zur Kritik von Tacke, Völker und Lohmüller an der HSP. In: „Psychologie in Erziehung und Unterricht“, 48. Jg., Nr 2/2001, S. 146-152. Online verfügbar unter <http://www1.uni->

- hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/MayMalViel01_HSP_Replik.pdf, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- May, Peter/Malitzky, Volkmar (1999): Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe mit der Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5 und HSP 5-9). In: Lade, Eckhard/Kowalczyk, Walter (Hg.): Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern. Kissing: WEKA Fachverlag.
- May, Peter (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- May, Peter (1998): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (4. Aufl.). Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Merrifield, Juliet/Smith, Michael K./Rea, Kathryn/Shriver, Thomas (1993). Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year one report. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies. Online verfügbar unter http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/af/26.pdf, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Merrifield, Juliet/Smith, Michael K./Rea, Kathryn/Crosse, Donal (1994). Longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee: Year two report. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf> [Zugriff am 12.05.2011]
- Powell, Justin J. W. (2004): Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2/2004. Berlin. Online verfügbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/nwg/NWG%20Powell%20WP2_2004.pdf, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Bonn. Online verfügbar unter <http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf>, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2008): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 191-219.
- Thielen, Marc (i.E.): Wenig qualifiziert? Eine empirische Annäherung an die Nutzer/-innen von Grundbildungskursen. In: Bindl, Ann-Kristin/Schroeder, Joachim/Thie-

- len, Marc (Hg.): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe weniger qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-55.
- UNESCO (1994): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt/Main u. a., S. 254.
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16 / 2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP16.pdf>, zuletzt abgerufen am 28.06.2011.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001), Soziale Milieus im gesellschaftlichen Wandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wiebke, Gisela (2008): Gleiche Ziele – gleiche Chancen? Lebensziele, Lebenschancen und das Zusammenleben von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft: Sozialstrukturelle Analyse von Alltagskulturen bei türkischen und deutschen Jugendlichen. Der Philosophischen Fakultät der Universität Hannover zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) vorgelegte Dissertation. (unveröffentlicht)

Online zugänglich unter

Igor Osipov, Stephan Drucks und Ullrich Bauer (2011). Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes.
In: bildungsforschung, Jahrgang 8, Ausgabe 2,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/>