

Pape, Natalie

Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive

Grotlüschen, Anke [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2021, S. 53-67. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 67)



Quellenangabe/ Reference:

Pape, Natalie: Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive - In: Grotlüschen, Anke [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2021, S. 53-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288339 - DOI: 10.25656/01:28833; 10.3262/ZPB2101053

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288339>

<https://doi.org/10.25656/01:28833>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

67. Beiheft

April 2021

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Alphabetisierung und Grundbildung
von Erwachsenen**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 67. Beiheft

Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen

Herausgegeben von
Anke Grotlüschen

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-5876-5 Print

ISBN 978-3-7799-5877-2 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443534

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Annette Hopp

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Anke Grotlüschen/Luise Krejcik/Marcelo Caruso</i> Editorial. Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen	9
--	---

Abschnitt I: Hauptdimensionen der Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

<i>Anke Grotlüschen</i> Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert	16
--	----

<i>Maïke Lüssenhop/Gabriele Kaiser</i> Numeralität im Wandel der Zeiten – Analyse zentraler Konzeptionen zu Numeralität und Implikationen für die Numeralitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung	36
---	----

<i>Natalie Pape</i> Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive	53
--	----

<i>Antje Pabst/Christine Zeuner</i> Betrachtungen zu Literalität und Numeralität als soziale Praxis	68
--	----

Abschnitt II: Reichweiten und Grenzen, Erträge und kritische Würdigung von International Large-Scale Assessments und ihrer Nutzung

<i>Beatrice Rammstedt/Britta Gauly/Anouk Zabal</i> Adult Literacy and Weak Readers in PIAAC Cycle 1	88
--	----

<i>Alexandra Wicht/Tabea Durda/Luise Krejcik/Cordula Artelt/Anke Grotlüschen/Beatrice Rammstedt/Clemens M. Lechner</i> Low Literacy is not Set in Stone: Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood	109
---	-----

<i>Ashley Pullman/Luise Krejcik</i> Literacy, Numeracy, and Digital Practices at Home Among NEET Individuals in Germany. How are They Associated with Future Work and School?	133
--	-----

Camilla Addey

Literacy Assembled as Global in ILSAs. The Danger of a Single Story 153

Abschnitt III: Neue Literalitätsdomänen innerhalb der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung

Helmut Bremer

Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen 166

Ilka Koppel/Karsten D. Wolf

Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen
geprägten Kultur – Anforderungen und Konsequenzen 182

Abschnitt IV: Alphabetisierung und Literalitätsforschung zu spezifischen Zielgruppen: Inklusionskontexte

Silke Schreiber-Barsch/Wiebke Curdt

Grundbildung und Behinderung: Zum Verhältnis von pädagogischem
Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem
Vermittlungshandeln am Beispiel von Numerarität 200

Franziska Bonna/Helge Stobrawe/Marianne Hirschberg

Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und
im Zweiten Bildungsweg – Erste quantitative Ergebnisse einer Befragung
von Kursleitenden 225

Table of Contents

<i>Anke Grotlüschen/Luise Krejčík/Marcelo Caruso</i> Editorial. Literacy and Basic Education of Adults	9
---	---

Section I: Main Dimensions of Research on Literacy and Adult Basic Education

<i>Anke Grotlüschen</i> Vulnerability and Literacy in the 21st Century	16
---	----

<i>Maike Lüssenhop/Gabriele Kaiser</i> Numeracy in the Course of Time. Analysis of Central Numeracy Conceptions and Implications for the Numeracy Discourse in Adult Education	36
--	----

<i>Natalie Pape</i> Literacy and Participation of Adults with Low Literacy Skills from a Habitus and Milieu Perspective	53
---	----

<i>Antje Pabst/Christine Zeuner</i> Reflections on Literacy and Numeracy as Social Practice	68
--	----

Section II: Scopes and Limits, Findings and Critical Acclaim of International Large-Scale Assessments and their Application

<i>Beatrice Rammstedt/Britta Gausly/Anouk Zabal</i> Adult Literacy and Weak Readers in PIAAC Cycle 1	88
---	----

<i>Alexandra Wicht/Tabea Durda/Luise Krejčík/Cordula Artelt/Anke Grotlüschen/ Beatrice Rammstedt/Clemens M. Lechner</i> Low Literacy is not Set in Stone. Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood	109
---	-----

<i>Ashley Pullman/Luise Krejčík</i> Literacy, Numeracy, and Digital Practices at Home Among NEET Individuals in Germany. How are They Associated with Future Work and School?	133
---	-----

<i>Camilla Addey</i> Literacy Assembled as Global in ILSAs: The Danger of a Single Story	153
---	-----

Section III: New Literacy Domains Within the Decade for Literacy and Basic Education

Helmut Bremer

Basic Citizenship Education 166

Ilka Koppel/Karsten D. Wolf

Digital Basic Education in a Culture Shaped by Technological Innovation.
Requirements and Consequences 182

Section IV: Literacy and Literacy Research on Specific Target Groups: Inclusion Contexts

Silke Schreiber-Barsch/Wiebke Curdt

Adult Basic Education and Disability. Discussing the Relationship
Between the Pedagogical Mandate, Individual Abilities and Professional
Teaching Activities by the Example of Numeracy 200

Franziska Bonna/Helge Stobrawe/Marianne Hirschberg

Inclusive Adult Education in the Field of Literacy Courses and Second Chance
Education. First Results of a Questionnaire with Teachers 225

Natalie Pape

Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive

Zusammenfassung: Der Artikel greift Befunde der aktuellen LEO-Studie auf und befasst sich vor diesem Hintergrund mit der Frage, wie es dazu kommt, dass Erwachsene mit ‚geringer Literalität‘ sich einerseits in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens kaum eingeschränkt fühlen, es andererseits aber zu nicht unerheblichen Teilhabeausschlüssen kommt. Dazu werden Befunde einer qualitativen Studie zu literaler Praxis, Habitus und Milieu von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen präsentiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass in den Milieus unterschiedliche Spielräume für das ‚Leben mit geringer Literalität‘ bestehen. Teilhabeausschlüsse werden insbesondere dann als solche antizipiert, wenn die milieutypische Lebenspraxis bedroht ist oder die des (angestrebten) Milieus nicht realisiert werden kann. Im Anschluss an das Konzept relationaler Armut lässt sich schlussfolgern, dass eine ‚geringe Literalität‘ vor allem dann zum Problem wird, wenn sie nicht in das Milieu ‚passt‘.

Schlagerworte: Literalität, Teilhabe, Habitus, Milieu, qualitative Forschung

1. Teilhabe und Vulnerabilität – die aktuelle LEO-Studie

Auch wenn gegenüber der leo. – Level-One Studie aus dem Jahr 2010 (Grotlüschen & Riekmann, 2012) in der aktuellen LEO-Studie 2018 (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) weniger Personen als ‚funktionale Analphabet*innen‘ bzw. als ‚gering literalisiert‘¹ ausgewiesen werden, ist ihre Zahl für eine Industrie- und ‚Wissensgesellschaft‘ (Bittlingmayer & Bauer, 2006) wie Deutschland nach wie vor als hoch anzusehen: 6,2 Millionen Erwachsene verfügen demnach über eine „geringe Literalität“ und können „allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben“ (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2020, S. 15). Das sind 12% der deutschsprachigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren (Grotlüschen et al., 2020, S. 20).²

1 Im Rahmen von LEO 2018 wird nicht mehr mit dem Begriff ‚funktionaler Analphabetismus‘ gearbeitet (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2020, S. 15). Im Anschluss an die New Literacy Studies wird der Terminus ‚geringe Literalität‘ eingeführt, der von einer dominanten oder auch ‚legitimen Literalität‘ (Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper, 2009) abgegrenzt wird. Die Alpha-Levels wurden zur Kompetenzmessung jedoch beibehalten: ‚Geringe Literalität‘ umfasst wie ‚funktionaler Analphabetismus‘ die Alpha-Levels 1 bis 3 (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012, S. 19–20).

2 Die Prozentwerte sind auf ganze Zahlen gerundet.

Nach wie vor ist wenig bekannt darüber, wie diese Menschen im Alltag mit Schriftsprache umgehen und welche Bedeutung Schriftsprache hier für sie hat. Die LEO-Studie liefert interessante neue Impulse, die pauschale Annahmen von defizitärer Alltagsbewältigung und Teilhabe eindeutig widerlegen. Es zeigen sich selbstbewusste literale Praktiken und ein Spektrum an Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen: So haben z. B. gut drei Viertel (76 %) der ‚gering Literalisierten‘ einen Schulabschluss, über 35 % sogar einen mittleren oder hohen, mehr als 62 % sind erwerbstätig, gut 54 % sind verheiratet (Grotlüschen et al., 2020, S. 25–26) und immerhin fast 70 % geben an, den Schriftverkehr des alltäglichen Lebens selbst zu regeln (Stammer & Buddeberg, 2020, S. 151–152).

Zugleich verweisen die Daten auf besondere Ausschlussrisiken, die unter dem Begriff der ‚Vulnerabilität‘ (Grotlüschen et al., 2020, S. 19–20) der Zielgruppe gefasst werden. So zeigt sich etwa bei einer doch hohen Anzahl an Erwerbstätigen ein besonderes Risiko, von Arbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung betroffen zu sein (Buddeberg, 2020; Stammer, 2020). Zudem verweisen die Befunde auf ein geringeres Zutrauen in bestimmten ‚Domänen der Grundbildung‘ wie etwa im Bereich politischer Partizipation (Dutz & Grotlüschen, 2020).

Die neue LEO-Studie verfolgt ein innovatives Forschungsdesign, das die Teilhabe von ‚gering Literalisierten‘ differenziert erfassen will (Grotlüschen et al., 2020, S. 20). Die so sichtbar werdende Vielfältigkeit der literalen Praxis ist beachtlich. Das ist ein Gewinn der neuen LEO-Studie, die Perspektiven der New Literacy Studies aufgreift und deren Ansatz als ‚Paradigmenwechsel‘ (Grotlüschen, Buddeberg & Solga, 2020, S. 5) auf dem Gebiet der Alphabetisierungsforschung bezeichnet werden kann.

Allerdings fordern die Befunde gleichermaßen dazu auf, die Heterogenität im Umgang mit Schriftsprache noch stärker im alltagsweltlichen Zusammenhang zu beleuchten und zu verstehen. Offen bleibt, wie es gelingt, dass sich viele Menschen trotz ‚geringer Literalität‘³ in vielen Bereichen des täglichen Lebens kaum eingeschränkt fühlen und wie es gleichzeitig zu nicht unerheblichen Teilhabeausschlüssen kommt.

Um diesen Fragen nachzugehen, werden Befunde einer qualitativen Studie zu literaler Praxis, Habitus und Milieu von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (Pape, 2018) ins Zentrum des vorliegenden Artikels gestellt. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie Praktiken zur Schriftsprache in eine (relativ beständige) milieuspezifische Alltagslogik eingebunden sind, für die eine ‚geringe Literalität‘ nicht zwingend hinderlich sein muss. Teilhabeausschlüsse werden besonders dann als solche antizipiert, wenn die milieutypische Lebenspraxis oder die des (angestrebten) Milieus nicht realisiert werden kann, was im Fall der befragten Teilnehmenden zur Aufnahme des Alphabetisierungskurses geführt hat. Das Lernen im Alphabetisierungskurs trägt dazu bei, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wieder herzustellen bzw. zu erhalten und ‚Habitus-Milieu-Diskrepanzen‘ (Pape, 2018, S. 177) zu bearbeiten.

3 Das zu Grunde gelegte Kompetenzparadigma wurde an anderer Stelle kritisch diskutiert (Pape, 2018).

Zunächst wird ein Überblick über zwei relevante Forschungsstränge⁴ – Alphabetisierungsforschung und New Literacy Studies – gegeben. Es wird dargelegt, aus welchen Blickwinkeln hier bezüglich Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen argumentiert wird und wie die Milieustudie hier verortet ist. Sodann werden Ansatz und Ergebnisse der Milieustudie vorgestellt. Im Anschluss an das Konzept relationaler Armut lässt sich das Fazit ziehen, dass eine ‚geringe Literalität‘ zugespitzt formuliert umso mehr zu einem Problem wird, je weniger sie in das Milieu ‚passt‘.

2. Literalität und Teilhabe – Perspektiven der Alphabetisierungsforschung

Die Alphabetisierungsforschung stellt Teilnehmende und Adressat*innen von Alphabetisierungskursen und die Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung (Zeuner & Pabst, 2011a, S. 12). Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass Erwachsene mit ‚geringer Literalität‘ allgemein über eingeschränkte Teilhabeoptionen verfügen. Dies ist insbesondere auf Studien der 1980er und frühen 1990er Jahre zurückzuführen, die nahelegten, dass ‚funktionaler Analphabetismus‘ mit einem negativen Selbstbild, Ängsten und (trotz Lernerfolgen beständigem) Vermeidungshandeln in schriftsprachlichen Alltagssituationen einhergeht (z. B. Oswald & Müller, 1982; Döbert-Nauert, 1985; Namgalies, 1990).

Der BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 bis 2012), der im Zuge der Weltalphabetisierungsdekade ins Leben gerufen wurde, führte zu einer differenzierteren Forschungslage. So konnte z. B. im Projekt PAGES bezogen auf die Bewältigung schriftsprachlicher Alltagssituationen ein heterogenes Personenspektrum ausgemacht werden: Unter Personen mit Deutsch als Erstsprache finden sich „Umgeher“, „Stillschweiger und Aufrichtige“, „Entwürdigte/Gedemütigte“, „Durchfrager“ und „Botschafter“ (Künzel, Meese, Mokeeva & Schwarz, 2011, S. 51–55). Die Spannweite reicht von Menschen, die sich sehr offen über ihre geringen Schriftsprachkenntnisse äußern, bis hin zu solchen, die über ausgeprägte Schamgefühle verfügen und ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten verheimlichen. Die zum Einsatz kommenden Bewältigungsstrategien lassen sich in „Gestaltung“ und „Überwindung“ sowie „Vermeidung“ und „Abgrenzung“ ausdifferenzieren (Künzel et al., 2011, S. 51).

Spätestens mit der ersten leo. – Level-One Studie (Grotluschen & Riekmann, 2012) konnten pauschale Defizitperspektiven auf Erwachsene mit ‚geringer Literalität‘ und deren Alltagsbewältigung gänzlich zurückgewiesen werden. Die leo. – Level-One Studie und das AlphaPanel (von Rosenblatt & Bilger, 2011) lieferten erstmals belastbare Zahlen zu Adressat*innen und Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen. Ein Ver-

4 Für eine differenziertere Unterteilung der jeweiligen Forschungsstränge siehe Pape (2018).

gleich der beiden Gruppen brachte die zentrale Erkenntnis, dass sich Befunde zu Teilnehmenden, wie sie bis dahin im Fokus der Forschung standen, nur sehr eingeschränkt auf Adressat*innen übertragen lassen (von Rosenblatt, 2012; Grotluschen, Nienkemper & Bonna, 2014). Mit den Umfeldstudien konnte bestätigt werden, dass ‚funktionale Analphabet*innen‘ häufig über ein stabilisierendes berufliches und privates Umfeld verfügen (Ehmig, Heymann & Seelmann, 2015; Riekmann, Buddeberg & Grotluschen, 2016).

Mit Ausnahme vor allem der aktuellen LEO-Studie, die der Sache nach ebenfalls in der Alphabetisierungsforschung zu verorten ist, sowie wenigen Untersuchungen, in denen eher einzelne Einstellungen zu Lesen und Schreiben erhoben wurden (Wagner, 2011), finden sich allerdings kaum Hinweise auf die alltägliche Schriftsprachpraxis von Teilnehmenden und Adressat*innen. Trotz der erweiterten Forschungslage halten sich Defizitperspektiven auf ‚gering Literalisierte‘ zum Teil hartnäckig im Diskurs.

3. Literalität und Teilhabe – Perspektiven der New Literacy Studies

In Abgrenzung von der Alphabetisierungsforschung, die Literalität als Kulturtechnik verstehe, betrachten Vertreter*innen der New Literacy Studies Literalität als eine soziale Praxis und betonen damit die subjektive Sinnsetzung und Pluralität von Literalität sowie die Einbettung literaler Praxen in Machtstrukturen (Street, 2003; 2013). Es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen in gewisser Weise mit verschlüsselter Information umgehen können, so dass nicht explizit zwischen ‚Alphabetisierten‘ und ‚Schriftunkundigen‘ bzw. ‚gering‘ und ‚höher Literalisierten‘ unterschieden wird (Zeuner & Pabst, 2011a, S. 12).

Studien in der Tradition der New Literacy Studies lassen sich bislang schwerpunktmäßig für den angelsächsischen Raum finden (z. B. Barton & Hamilton, 1998). Sie zeigen, dass die Menschen in Abgrenzung zu dominanten Literalitäten eigene Zugänge zu Schriftsprache entwickeln, „die ihren lebensweltlichen, beruflichen und alltäglichen Ansprüchen genügen und aus denen sie Handlungen und Handlungsbegründungen ableiten“ (Zeuner & Pabst, 2011b, S. 113). Das trifft auch auf Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu, so dass deutlich wird, dass auch Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen nicht zwingend von Exklusion betroffen sind (Zeuner & Pabst, 2011a, S. 198). Dominante ‚legitime‘ Literalitäten, wie sie etwa im Bildungssystem oder am Arbeitsplatz ‚eingefordert‘ werden, sind jedoch sichtbarer und einflussreicher, während alltagsweltliche und umgangssprachliche Literalitäten („Organising life“, „Personal communication“, „Private leisure“, „Documenting life“, „Sense making“ und „Social participation“; Barton & Hamilton, 1998, S. 247–251) eher abgewertet werden.

Insgesamt wird betont, dass Literalität nicht nur eine Technik ist, die lediglich kognitiv zu erwerben und zu beherrschen ist, damit dann Menschen an Praktiken des Lesens und Schreibens in jeglicher Form partizipieren. Vielmehr stellen Vertreter*innen der New Literacy Studies heraus, dass Schriftsprache vor dem Hintergrund der Alltags- und

Lebenswelten der Menschen relevant wird und so zu unterschiedlichen literalen Praxen führt. Indem Literalität als soziale Praxis gefasst wird, ist das Konzept anschlussfähig an die Milieustudie, deren Ansatz im Folgenden vorgestellt wird.

4. Literalität und Teilhabe aus Habitus- und Milieuperspektive

Mit der Perspektive der Eingebundenheit von Schriftsprache in die Alltags- und Lebenswelten der Menschen und in Machtverhältnisse ist das Konzept ‚Literalität als soziale Praxis‘ anschlussfähig an das Habitus-Feld-Konzept Bourdieus (1982, 1987) sowie den darauf aufbauenden Milieuansatz von Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller (2001; Bremer & Lange-Vester, 2014). Der Gewinn der Verbindung dieser Perspektiven liegt darin, dass sich Literalität nicht nur in ihrer Pluralität betrachten lässt, sondern dass die Heterogenität von Literalität auch in eine soziale Ordnung gestellt und theoretisch rückgebunden werden kann (Krenn, 2013).

Bourdieu sieht im Habitus ein einheitsstiftendes Prinzip, das allen Formen sozialer Praxis – also auch literaler – zu Grunde liegt. Durch den Habitus entsteht ein „Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu, 2005a, S. 32). Somit kann auch der Umgang mit Schriftsprache in diese Handlungslogik des Habitus eingeordnet werden.

In dem auf Bourdieus Konzepten aufbauenden Milieumodell (Vester et al., 2001; Bremer & Lange-Vester, 2014) werden soziale Milieus als Gruppen von Menschen mit ähnlichem Habitus verstanden. Das Modell unterscheidet fünf große Traditionslinien verstanden als ‚Stammbäume‘ sozialer Milieus, die in sich weiter differenziert sind (ausführlich Vester, 2015).

Milieukonzepte haben bereits seit den 1990er Jahren Eingang in die Forschung zur Erwachsenenbildung gefunden und konnten hier wichtige Impulse setzen (z.B. Flaig, Meyer & Ueltzhöffer, 1997; Barz & Tippelt, 2004; Bremer, 2007; Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015). Aufgezeigt wurde, wie Weiterbildungsinteressen und -praxis mit der Lebenslage und dem Habitus verbunden in die gesamte Lebensführung eingebettet sind und zu unterschiedlichen Grundmustern der Bildungspraxis führen (Bremer, 2010, S. 96). Es ist also naheliegend, dass es sich bei sozialen Milieus auch um Orte handelt, an denen bestimmte Vorlieben und Gebrauchsformen von Schriftsprache, also Grundmuster der Literalität (Pape, 2018, S. 167–174), eingeübt werden und dass sich ein Phänomen wie ‚funktionaler Analphabetismus‘ bzw. ‚geringe Literalität‘ in diesen Zusammenhang einordnen lässt.

Wichtig ist, dass es sich nicht um deterministische Prozesse handelt, mit denen vorgefundenen Bedingungen im Herkunftsmilieu reproduziert werden. Vielmehr wird mit dem Herkunftsmilieu ein „Feld des Möglichen“ (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1991, S. 28) angeeignet, das zu unterschiedlichen Praktiken, Vorlieben und Gebrauchsformen der Schriftsprache – und eben auch zu ‚geringer Literalität‘ – führen kann. So wird deutlich, dass ein Phänomen wie ‚geringe Literalität‘ „nachhaltig in gesamtgesellschaft-

liche Ungleichheitsstrukturen eingebettet zu verstehen ist“ (Sahrai, Gerdes, Drucks & Tuncer, 2011, S. 36). Der im Folgenden gewährte Einblick in die Empirie der Milieustudie untermauert dies.

5. Einblicke in die Empirie der Milieustudie

Empirische Basis der Studie sind 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, die im Abstand von etwa einem Jahr zwei Mal befragt wurden und dabei auch an einer Lernstandsdiagnostik im Lesen und Schreiben teilnahmen. Als standardisierte Instrumente kamen die Hamburger Schreib-Probe (May, 2002) sowie die Würzburger Leise Leseprobe (Küspert & Schneider, 1998) zum Einsatz. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der Habitus-Hermeneutik (Bremer, Teiwes-Kügler & Lange-Vester, 2019).⁵

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse bezieht sich auf vier kontrastive Eckfälle, die verdeutlichen, wie Praktiken zur Schriftsprache in eine (relativ beständige) milieuspezifische Alltagslogik eingebunden sind. Die Milieus bieten dabei unterschiedliche Spielräume für das ‚Leben mit geringer Literalität‘. Teilhabeausschlüsse werden besonders dann als solche antizipiert, wenn die milieutypische Lebenspraxis oder die des (angestrebten) Milieus nicht realisiert werden kann. Die Zugehörigkeit zum (antizipierten) Milieu erscheint bedroht, was im Fall der befragten Teilnehmenden zur Aufnahme des Alphabetisierungskurses geführt hat, durch den die „Habitus-Milieu-Diskrepanzen“ (Pape, 2018, S. 177) bearbeitet werden konnten.

Christa (44 Jahre): „[I]ch mach das Beste draus und lebe halt damit.“

Christa empfindet ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten als äußerst schambesetzt. Sie hat früh gelernt, diese zu verbergen und bringt auch heute in ihrem Beruf als Politesse ausgeklügelte Geheimhaltungsstrategien hervor, um damit nicht aufzufallen. Das Lesen und Schreiben nicht korrekt zu beherrschen, scheint somit in ihrem Milieu nicht legitim zu sein.

Ihre Geheimhaltungsstrategien haben sich über viele Jahre bewährt und Christa kommt damit gut durch den Alltag. Anders gestaltet sich jedoch die Situation mit Blick auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Zu Christas milieuspezifischer Vorstellung von guter Kindheit und Erziehung gehört es, ihren Kindern vorlesen zu können und in ihre Bildung zu investieren. Als sie eines Tages vor ihren Kindern mit ihrer Lese- und Schreibproblematik ‚auffliegt‘ und so in ihren erzieherischen Absichten gebremst wird, steht diese von ihr angestrebte Praxis gewissermaßen ‚auf der Kippe‘. Christa nimmt

5 Dieses Analyseverfahren sieht eine streng sequentielle Textinterpretation des transkribierten Interviewmaterials vor, bei der erste Hypothesen zum Habitus des Falls generiert und ggf. wieder verworfen werden. Die Ergebnisse des kleinschrittigen Analyseverfahrens, das an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden kann, werden nach und nach zu Fallstudien ‚verdichtet‘, an deren Ende eine Milieuverortung/Milieuhypothese steht.

in der Folge trotz ihrer hohen Scham einen Alphabetisierungskurs auf, so dass deutlich wird, dass sie den (potenziellen) Ausschluss von dieser milieutypischen Praxis als besonders gravierend erlebt.

Christa liest im Zuge ihrer hart erkämpften Lernerfolge gerne ‚einfache‘ Lektüre und Themen des Boulevard-Journalismus, um ‚mitreden‘ zu können und lehnt sich dabei an einen legitimen Umgang mit Schriftsprache an (z. B. durch Verwendung des Dudens). Ihre große Furcht vor Gesichtsverlust bleibt jedoch auch nach langjähriger Kursteilnahme bestehen. Diese vergleichsweise hohe Bedeutung von Scham und äußerem Ansehen, die auch dagegen spricht, sich in einer Weiterbildung zu exponieren (Bremer & Pape, 2019), verweist auf einen Habitus des *Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus* (Vester, 2015, S. 167–169). Nicht zuletzt ihre Tätigkeit als Politesse, durch die nach außen Respektabilität, Ansehen und Ordnung demonstriert werden kann, verleitet zu der Annahme, dass es sich um ein respektables Milieu in Kombination mit einer Status- und Hierarchieorientierung handelt.

Ulrich (51 Jahre): „Was ich nich weiß, frag ich nach [...]. Da kenn ich nix.“

Ulrich ist als angelernter Gärtner tätig und geht auf der Arbeitsstelle anders als Christa sehr offen mit seinen Lese- und Schreibschwierigkeiten um. In seinem Herkunftsmilieu war Bildung zwar nicht ganz unwichtig, geringe Lese- und Schreibkenntnisse waren aber längst nicht so schambesetzt wie bei Christa, so dass insgesamt mehr Spielräume im Umgang mit ‚geringer Literalität‘ deutlich werden.

Ulrich wirkt vergleichsweise gut integriert in sein Milieu, in dem die Lebensführung auf einem Prinzip gegenseitiger Solidarität und eigener Autonomie beruht. Er hat ein weitläufiges Netz an Hilfspersonen, auf das er bei schriftlichen Belangen des Alltags zurückgreifen kann. Auch seine Frau und sein Sohn haben ihm zufolge Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Die ‚geringe Literalität‘ scheint folglich in Ulrichs sozialem Umfeld und Milieu weniger problematisch zu sein und eher in das Milieu zu ‚passen‘. Allerdings zeigt sich auch, dass die Verwirklichung seiner persönlichen Autonomie durch die Lese- und Schreibschwierigkeiten eingeschränkt wird und damit in gewisser Weise ‚auf dem Spiel‘ steht. Diese milieutypische Praxis ist bedroht, so dass Ulrich einen Alphabetisierungskurs aufnimmt.

Lesen und Schreiben wendet Ulrich vor allem dann an, wenn aus seinem konkreten Alltag heraus ein Interesse dafür entsteht, d. h., wenn er sich z. B. über seine Hobbys informieren möchte. Dabei darf es sich aber nicht um komplexe Inhalte handeln. Bücher werden von ihm eher abgelehnt bzw. einer Welt zugerechnet, die ihm fremd erscheint. Er kann sich über sein handwerklich-praktisches Können aufwerten und macht deutlich, dass er sich sehr mit seiner Arbeit, die Eigenständigkeit und eine gewisse körperliche Disziplin erfordert, identifiziert. Zusammen mit seiner gemeinschaftlichen Orientierung und der unbekümmerten Offenheit erinnert das an das *Traditionelle Arbeitermilieu* (Vester, 2015, S. 160–162), in dem ein besonderes Gemeinschaftsethos sowie die Devise „arm, aber ehrlich“ (Vester et al., 2001, S. 514) vorherrscht.

Jana (67 Jahre): „Ich hab von Kind an ganz viel und gerne gelesen.“

Im Gegensatz zu Ulrich beschreibt Teilnehmerin Jana als Rentnerin ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten retrospektiv als besonderes Handicap, das sie an ihrer (beruflichen) Selbstverwirklichung gehindert hat. Jana betont ein hohes Interesse an Bildung, Literatur und Hochkultur, das ihr bereits im Herkunftsmilieu vorgelebt wurde und zu dem ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten überhaupt nicht passen wollen. Sie verbirgt diese durch Rückzugsstrategien, die ihr privilegierte Lebensbedingungen ermöglichen.

Durch ihren Mann – einen Grundschullehrer – erhält Jana Zugang zu akademisch gebildeten Kreisen. Sie kann dort mitreden und fühlt sich willkommen, sie antizipiert jedoch sehr deutlich die Gefahr des Ausschlusses von diesen für sie ‚höheren Kreisen‘, in denen es selbstverständlich dazu gehört, das Lesen und Schreiben zu beherrschen. Die Zugehörigkeit zu diesem (angestrebten) Milieu erscheint damit als bedroht, so dass sie einen Alphabetisierungskurs aufnimmt.

In Janas Fall wird trotz aller Schwierigkeiten eine rege interessengeleitete Auseinandersetzung mit Schriftsprachlichem deutlich, was auf die im Habitus verankerte Bildungsaufgeschlossenheit zurückzuführen ist. Sie verspürt die Befugnis, mit (legitimer) Schriftsprache umzugehen, da diese für sie nichts Fremdes ist. Sie liest gerne und auch ‚anspruchsvollere‘ Romane, die nicht auf gängigen Bestsellerlisten zu finden sind, tauscht sich darüber mit ihrem Mann aus oder bespricht diese in einem Literaturkreis. Allerdings wirkt die ‚geringe Literalität‘ gerade in ihrem Milieu deplatziert und hinderlich für die Verwirklichung der milieutypischen Lebenspraxis, die z. B. den Erwerb höherer Bildungs- und Berufsabschlüsse als selbstverständlich voraussetzt.

Es zeigt sich ebenfalls ein Habitus mit kleinbürgerlichen Zügen, der jedoch weit weniger von Enge geprägt ist als der von Christa. Jana ist mit ihrer Bildungsaffinität, ihrem präventiv anmutenden Interesse an Literatur und Hochkultur sowie ihrer Distinktion gegenüber niedrigen Bildungsabschlüssen und praktischen Berufen nah an der ‚Grenze der Distinktion‘ (Vester et al., 2001, S. 26) im *Modernen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieu* (Vester, 2015, S. 169–171) zu verorten. Dafür sprechen auch die hohen Bildungs- und Berufsabschlüsse in ihrer Herkunftsfamilie.

Erwin (61 Jahre): „Ich hab noch nie in mein Leben n Buch gelesen. Weiß gar nich, was n Buch is, ne?“

Kursteilnehmer Erwin, der ebenfalls verrentet ist, macht im Interview im Gegensatz zu Jana einen selbstbewussten und zufriedenen Eindruck. Lesen und Schreiben spielt für seinen Alltag kaum eine Rolle und ist eher notwendiges Übel. Die ‚geringe Literalität‘ wird von ihm durch Strategien offensiver Selbstbehauptung überspielt bzw. kompensiert. Als Erwin jedoch eine Partnerin aus ‚sozial gehobenen Kreisen‘ gewinnen möchte, antizipiert er, dass seine ‚geringe Literalität‘ hier nicht legitim ist. Er fürchtet, dadurch von diesen Kreisen ausgeschlossen zu werden und sieht daher die Notwendigkeit, seine Schriftsprachkompetenz in einem Alphabetisierungskurs zu erweitern.

Da sich Erwin trotz entsprechender Kompetenzen von allein kaum zum Lesen und Schreiben ‚aufraffen‘ kann, spielt der Alphabetisierungskurs für seine Teilhabe an der (legitimen) Schriftkultur eine zentrale Rolle. Erwin zeigt ein sporadisches Interesse an

Zeitungsartikeln der Boulevardpresse, es wird aber gleichzeitig eine besondere Abwehrlhaltung gegenüber Büchern deutlich, die ihn, wie er sagt, zumeist langweilen. Er kokettiert sogar recht selbstbewusst mit seiner ablehnenden Haltung, die auch in Bezug auf das Lernen im Kurs deutlich wird, den er schon einmal wegen störenden Verhaltens verlassen musste.

Im Kursbesuch wird eine Anlehnungsstrategie erkennbar, durch die er Anerkennung und Sicherheit gewinnen kann. Solche Anlehnungsstrategien sind typisch für das *Traditionslose Arbeitnehmermilieu* (Vester et al., 2001, S. 522–525), in dem Bildung – wie auch bei Erwin – eher als Zwang empfunden wird. Seine Milieuzugehörigkeit wird nicht zuletzt durch fehlende Bildungs- und Berufsabschlüsse in der Elterngeneration unterstützt.

6. Zusammenfassung und Diskussion unter Einbezug weiterer Fälle

Die Fallbeispiele veranschaulichen die unterschiedlichen milieuspezifischen Spielräume für das ‚Leben mit geringer Literalität‘ und machen deutlich, wie es vor diesem Hintergrund zu Teilhabe, aber auch Teilhabeausschlüssen kommt. Vor allem wenn die milieutypische Lebenspraxis oder die eines angestrebten Milieus nicht realisiert werden kann, wird das als Gefahr des Teilhabeausschlusses antizipiert, was im Fall der Interviewten zur Aufnahme des Alphabetisierungskurses geführt hat.

In den Milieus bestehen unterschiedliche Vorlieben, Gebrauchsformen und Ansprüche in Bezug auf Literalität. Das Milieuspektrum der Teilnehmenden und die Grundmuster der Literalität erweisen sich als vielfältiger als oft angenommen und als dies im Terminus ‚geringe Literalität‘ zum Ausdruck kommt (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Auch ein Blick auf die übrigen Fälle des Samples untermauert: In den kleinbürgerlichen Milieus auf der rechten Seite des sozialen Raums werden Vorgaben und Praktiken ‚legitimer Literalität‘ (Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper, 2009) stärker handlungsleitend. Weiter links im sozialen Raum bringen die Teilnehmenden dagegen eher eigensinnig wirkende literale Praxen hervor, welche vor allem die autonome Alltagsgestaltung zum Ziel haben. Vertikale Unterschiede kommen besonders durch das Beherrschen bzw. Nicht-Beherrschen ‚legitimer Literalität‘ zum Ausdruck (siehe Abb. 1, hier sind alle Fälle der Stichprobe im sozialen Raum der Milieus verortet).

Für das ‚Leben mit geringer Literalität‘ ergeben sich somit sehr unterschiedliche Ausgangslagen und Perspektiven. Durch die Milieustudie lassen sich relevante Strategien im Umgang mit Schriftsprache wie Vermeidung, Delegierung und Täuschung, Geheimhaltung, Offenheit, Gestaltung usw. (Künzel et al., 2011), die teils auch vom sozialen Umfeld mit getragen werden (Riekmann et al., 2016), bestätigen. Allerdings verweisen die Befunde auf die Notwendigkeit, diese Strategien in eine soziale Ordnung zu stellen, um Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten differenziert beurteilen zu können.

Aufgrund der vergleichsweise starken Orientierung an ‚legitimer Literalität‘ erweisen sich geringe Lese- und Schreibkenntnisse in kleinbürgerlichen Milieus oft als be-

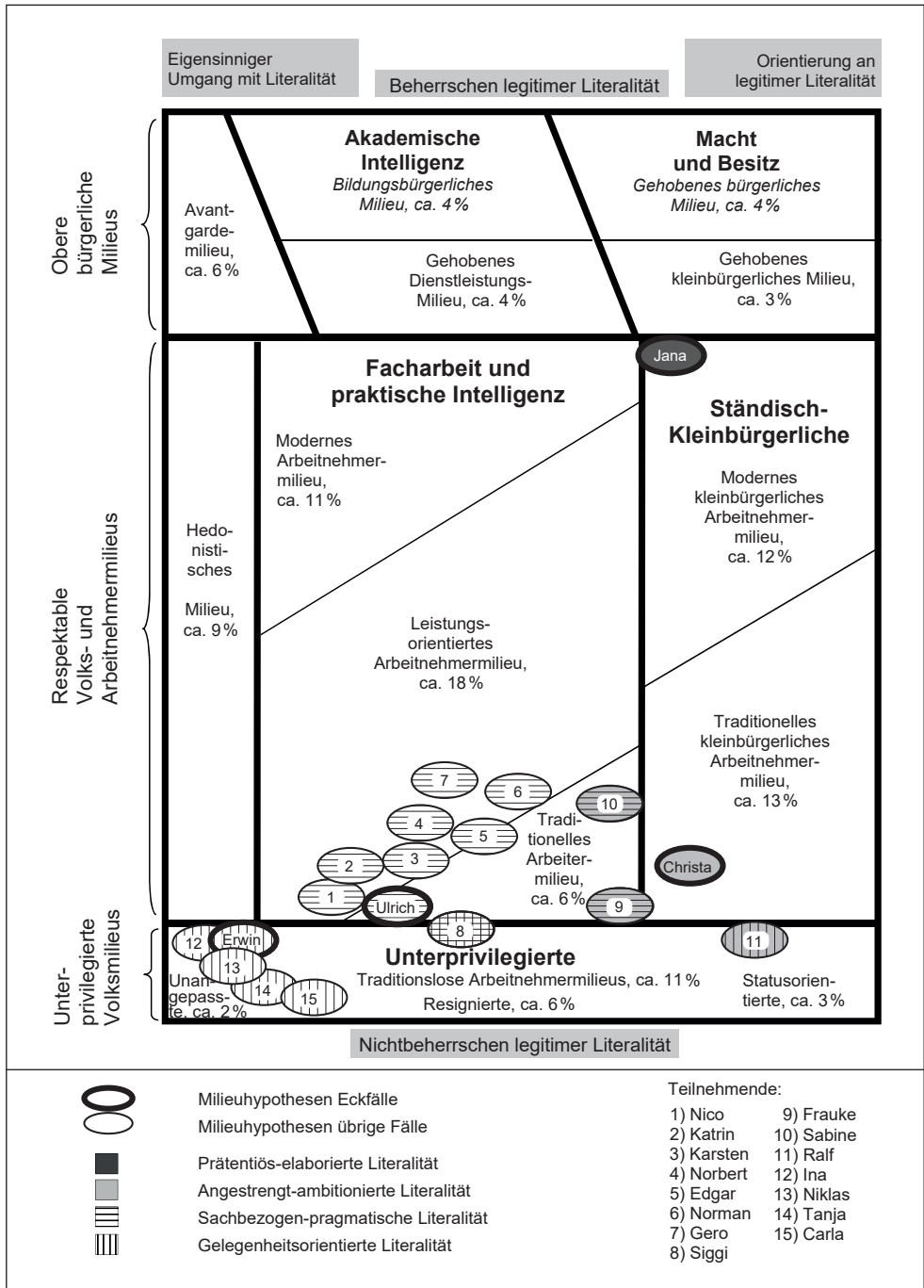


Abb. 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der Bundesrepublik Deutschland und Grundmuster der Literalität von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (Milieugrafik nach Vester et al., 2001, S. 49; Vester, 2015, S. 149)

sonders schambesetzt. Hier bewähren sich Strategien der Geheimhaltung, da sie der vergleichsweise großen Furcht vor Gesichtsverlust zuvorkommen. Dagegen ist in den facharbeiterischen Milieus weiter links im sozialen Raum eine größere Offenheit im Umgang mit ‚Schriftsprachdefiziten‘ plausibel, da diese auch dem Aufrechterhalten von kollektiven Strategien der Lebensbewältigung dient. Vor allem im Fall Ulrich ist ersichtlich, dass eine ‚geringe Literalität‘ in seinem Milieu kaum problematisiert wird. Im Fall Jana zeigt sich dagegen, dass eine normkonforme Schriftsprache und Lesen zur (legitimen) Kultur ihres (gehobenen) Milieus selbstverständlich dazu gehört. Jana ist zwar durch ihren Bildungshintergrund den anderen Teilnehmenden gegenüber im Vorteil. Sie empfindet ihr ‚Schriftsprachdefizit‘ allerdings buchstäblich als Behinderung. Ihr Fall veranschaulicht so besonders eindrücklich, wie es durch die geringe Schriftsprachkompetenz zu einer Diskrepanz zwischen Habitus und Milieu kommt.

Zwar zeigt sich auch in den anderen Fällen, dass die geringe Lese- und Schreibkompetenz dazu führt, dass der vom Habitus antizipierten Praxis nicht ungehindert nachgegangen werden kann. Allerdings scheint sich das Ausmaß dieser „Habitus-Milieu-Diskrepanzen“ (Pape, 2018, S. 177) zu unterscheiden. In bestimmten Milieus kann eine ‚geringe Literalität‘ durchaus akzeptiert sein; sie vermag hier anvisierte Lebenswege auch nicht bedeutend einzuschränken, sodass erklärt werden kann, warum viele ‚gering Literalisierte‘ durchaus „mit Selbstbewusstsein durchs Leben gehen“ (von Rosenblatt, 2012, S. 82).

Allerdings zeigt sich in der oft inbrünstig vorgebrachten Ablehnung von (legitimer) Schriftkultur und Bildung auch das Wirken „symbolischer Gewalt“ (Bourdieu, 1990; 2005b) – ein Konzept, mit dem Bourdieu beschreibt, dass die sozialen Gruppen die für sie objektiv ungleichen Lebenschancen immer schon als einen „Sinn für Grenzen“ (Bourdieu, 1982, S. 734) verinnerlicht haben. Um sich vor Erfahrungen erneuter Herabsetzung und Deklassierung zu schützen, nehmen sie vorweg, was ihnen vereinfacht gesagt ohnehin nicht zugestanden wird. Selbstausschlüsse von Bildung oder bestimmten Praktiken zur Schriftsprache sind daher immer auch als „vorweggenommener Fremdausschluss“ (Bremer & Pape, 2017, S. 69) einzuordnen. In der Selbstbegrüßung mit einer ‚geringen Literalität‘ kommt somit auch eine fundamentale soziale Benachteiligung zum Ausdruck, die nicht verkannt werden darf. Die Teilhabeoptionen von ‚gering Literalisierten‘, wie sie die aktuelle LEO-Studie eindrücklich präsentiert, dürfen daher nicht verklart werden.

7. Fazit

Die Befunde unterstreichen außerdem die Notwendigkeit einen lebensweltorientierten Teilhabebegriff zu Grunde zu legen. Anstatt verallgemeinernd von Vulnerabilität zu sprechen, sollte Teilhabe bzw. das ‚Leben mit geringer Literalität‘ in Relation zu den milieuspezifischen Lebensbedingungen und Spielräumen betrachtet werden.

Ein entsprechendes Konzept wurde für den gegensätzlichen Zusammenhang der Armut unter Bezugnahme auf Simmel und Bourdieu von Barlösius (2001) entwickelt, das

hier aufgrund der relationalen Betrachtungsweise allerdings anschlussfähig ist. Im Konzept relationaler Armut wird dafür plädiert, ‚Arm-Sein‘ an den typischen Bedürfnissen und Lebensweisen des Milieus einer Person zu messen. „Personen, die keinen ihrer sozialen Position gemäßen Lebensstil praktizieren und den sozial erwartbaren Lebensverlauf nicht realisieren können, gehören nicht zur Klasse der Armen, aber innerhalb ihrer Klasse sind sie arm“ (Barlösius, 2001, S. 82). Übertragen auf das Phänomen ‚geringer Literalität‘ bedeutet das vereinfacht gesagt: Eine ‚geringe Literalität‘ wird umso mehr zu einem Problem, je weniger sie in das Milieu ‚passt‘.

So wird auch deutlich, dass einem Phänomen wie ‚geringer Literalität‘ nur schwer mit einzelnen Lese- und Schreibkursen begegnet werden kann. Vielmehr müssen Ungleichheitsverhältnisse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene weiter abgebaut werden, damit die Milieus Gelegenheit haben, sich zu modernisieren und an veränderte gesellschaftliche Bedingungen anzupassen (Vester, 2015). Ein erster Schritt im Bemühen um mehr Chancengleichheit kann es da sein, für soziale Prozesse der Abwertung und Inwertsetzung bestimmter Formen und Praktiken zur Literalität und für die milieuspezifische Heterogenität von Literalität zu sensibilisieren.

Literatur

- Barlösius, E. (2001). Das gesellschaftliche Verhältnis der Armen – Überlegungen zu einer theoretischen Konzeption einer Soziologie der Armut. In E. Barlösius & W. Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.), *Die Armut der Gesellschaft* (S. 69–94). Opladen: Leske + Budrich.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bertaux, D., & Bertaux-Wiame, I. (1991). „Was du ererbt von deinen Vätern ...“. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 13–40.
- Bittingmayer, U. H., & Bauer, U. (Hrsg.) (2006). *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (2005a). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2005b). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 89–105). Münster: Waxmann.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.

- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Wiesbaden: VS.
- Bremer, H., & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(4), 365–376.
- Bremer, H., & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 56–73). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C., & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 263–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buddeberg, K. (2020). Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 227–254). Bielefeld: wbv.
- Döbert-Nauert, M. (1985). *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld*. Bonn/Frankfurt a.M.: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V./PAS.
- Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 287–322). Bielefeld: wbv.
- Ehmig, S. C., Heymann, L., & Seelmann, C. (2015). *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Flaig, B. B., Meyer, T., & Ueltzhöffer, J. (1997). *Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation* (3. Aufl.). Bonn: Dietz.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität. Ein Paradigmenwechsel. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 5–11). Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A. M. B., & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(4), 55–67.
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B., & Bonna, F. (2014). Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In M. Ebner v. Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 60–75). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grotlüschen, A., & Riekman, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- 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.

- Krenn, M. (2013). *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf [01.09.2020].
- Künzel, K., Meese, A., Mokeeva, N., & Schwarz, S. (2011). *Projektbericht (eingehende Darstellung) des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb12/718199812.pdf> [01.09.2020].
- Küspert, P., & Schneider W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Ein Gruppenlesetest für die Grundschule*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- May, P. (2002). *HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001* (6. aktual. & erw. Aufl.). Hamburg: vpm.
- Namgalies, L. (1990). Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten. In L. Namgalies, B. Heling & U. Schwänke (Hrsg.), *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Oswald, M.-L., & Müller, H.-M. (Hrsg.) (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann.
- Riekmann, W., Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster: Waxmann.
- Sahrai, D., Gerdes, J., Drucks, S., & Tuncer, H. (2011). Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 33–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stammer, C. (2020). Literalität und Arbeit. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 167–195). Bielefeld: wbv.
- Stammer, C., & Buddeberg, K. (2020). Geringe Literalität und Lebenssituation. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 143–166). Bielefeld: wbv.
- Street, B. (2003). What’s „new“ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Street, B. (2013). New Literacy Studies. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 149–165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Wiesbaden: Springer VS.
- von Rosenblatt, B. (2012). Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(2), 73–89.
- von Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

- Wagner, H. (2011). Heterogenität und Motivationsdilemmata in der Alphabetisierungspraxis – eine kritische Stellungnahme. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 85–107). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2011a). „*Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!*“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2011b). Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektiverweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 97–117). Bielefeld: Bertelsmann.

Abstract: Referring to results of the LEO survey from 2018 the article attempts to shed light on how adults with ‘low literacy’ on the one hand tend to feel unrestricted in their participation in many domains of everyday life on the one hand, whilst on the other hand they are highly affected by exclusion from other areas on the other hand. To answer this question, results of a qualitative study will be presented focusing on literacy practices, habitus and the milieus of adult learners in literacy courses. They indicate that milieus offer different opportunities for ‘life with low literacy’. A lack of participation is especially anticipated if the milieu-specific practices of the own or an aspired milieu are challenged. Referring to the concept of relational poverty, it is concluded that ‘low literacy’ particularly then becomes a problem (for the individuals), when it does not ‘match’ with the milieu.

Keywords: Literacy, Participation, Habitus, Milieu, Qualitative Research

Anschrift der Autorin

Dr. Natalie Pape, Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: natalie.pape@ifs.uni-hannover.de