

**„Handlungs- und Bildungskompetenzen
funktionaler Analphabeten“ (HABIL)**

www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/projekte/analphabeten

Projekt-Verbund „Chancen Erarbeiten“
www.chancen-erarbeiten.de

Gefördert durch das



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Stephan Drucks / Igor Osipov

Ullrich Bauer / Uwe H. Bittlingmayer

Methodenbericht I Das Instrument der Repräsentativerhebung

Kontakt: Universität Bielefeld
Fakultät für Gesundheitswissenschaften – AG 4 / AG 6, Projekt „HABIL“
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
Tel. 0521/106-3888/-67246, 0521/106-6437
www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/projekte/habil.html
<http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/projekte/analphabeten.html>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Bildungs- und berufssoziologische Vorüberlegungen	9
3. Erhebungsinstrumente	16
3.1. Beschreibung des Fragebogens.....	16
3.2. Die Hamburger Schreibprobe.....	20
3.3. Anonymisierung / Datenschutz.....	22
4. Pre-Test-Phase	23
4.1. Fragen und Vorgehen.....	23
4.2. Verlauf der Pretests.....	24
4.3. Folgerungen aus der Pretestphase.....	28
5. Auswertung der Pretest-Daten	29
5.1. Der Milieu-Indikator.....	29
5.2. Die Annerkennungsskala.....	32
5.3. Die Coping-Skala.....	33
6. Auswertung der Rechtschreibtests	35
6.1. Die Stichproben.....	35
6.2. Streuung der Rechtschreibleistungen.....	35
6.3. Schulform- und Klassenvergleiche.....	36
6.4. Vergleich zwischen Mädchen und Jungen.....	39
6.5. Vergleich mit anderen Stichproben.....	40
6.6. Vergleiche mit Handlungs- und Bildungskompetenzen.....	41
Literatur	44

Anhang: Fragebogen „Handlungs- und Bildungskompetenzen“

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Zieldimensionen des Milieu-Indikators.....	18
Abb. 2:	Verteilungen je Schulform bei Kurzdiktat und HSP 5-9B.....	39
Abb. 3:	Zustimmung zu: „Andere finden mich gut, weil ich für meine berufliche Zukunft Sorge.“...44	
Abb. 4:	Zustimmung zu: „Andere finden mich gut, weil ich Songtexte, Geschichten o. ä. schreibe.“ - schlechteste Schreiber vs. Gesamtstichprobe.....	45
Abb. 5:	Zustimmung zu: „Andere finden mich gut, weil ich viel lese.“- schlechteste Schreiber vs. Gesamtstichprobe.....	45

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Strategien der Rechtschreibung im Nacheinander des idealtypischen Schrifterwerbsprozesses.....	24
Tab. 2:	Faktorenstruktur des Milieu-Indikators: Ausgangsstruktur und Preteststruktur.....	32
Tab. 3:	Faktorenstruktur der Skala Anerkennung	34
Tab. 4:	Explorative Faktorenanalyse der Coping-Skala: Antworten auf die Frage: „Was tust Du, wenn Du Probleme in der Schule hast?“. Rotierte Komponentenmatrix	35
Tab. 5:	An Schreibtests teilnehmende Klassen.....	37
Tab. 6:	Verteilung der Graphemtreffer in der Teilstichprobe HSP 5-9B.....	37
Tab. 7:	Schulformvergleich Kurzdiktat und HSP 5-9B - gerundete Mittelwerte.....	38
Tab. 8:	HSP5-9 – Mittelwerte der teilnehmenden Schulklassen.....	41
Tab. 9:	Kurzdiktat: Vergleich Jungen-Mädchen für alle Klassenstufen (gerundete Mittelwerte)...	41
Tab. 10:	Kurzdiktat: Vergleich Jungen-Mädchen für beide Schulformen (gerundete Mittelwerte)...	41
Tab. 11:	HSP5-9B: Vergleich Jungen-Mädchen für beide Schulformen und insgesamt (gerundete Mittelwerte).....	42
Tab. 12:	Rechtschreibleistungen HABIL-Pretest im Vergleich mit anderen Stichproben.....	42
Tab. 13:	Zusammenhang der aktuellen Deutschnote mit der Rechtschreibleistung.....	43

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppe
BMBF	Bundesministeriums für Bildung und Forschung
BVAG	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung
BWHW	Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft
e.V.	eingetragener Verein
HABIL	Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten
HBSC	Health Behaviour in School-Aged Children
HSP/HSP5-9B	Hamburger Schreibprobe
IALS	International Adult Literacy Survey
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
infas	Institut für angewandte Sozialwissenschaft
IW	Kölner Institut der deutschen Wirtschaft
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Program for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Einleitung

Der hier vorliegende erste Teil des Methodenberichts dokumentiert das Instrument für eine für Deutschland repräsentative, fragebogengestützte Erhebung an Haupt- und Förderschulen sowie Gymnasien (Kontrollgruppe zum Messzeitpunkt 1), die sich im Übergang von der Schule in Beruf bzw. Ausbildung befinden. Die Erhebung wird im Rahmen des Projekts „HABIL“ – Handlungs- und Bildungskompetenzen¹ von funktionalen Analphabeten² durchgeführt. Sie ist im Paneldesign konzipiert und umfasst zwei Messzeitpunkte pro SchülerIn. Die Erst-erhebung findet im Klassenverband der Abschlussklassen (Klassenstufen 9/10) statt, während die zweite Befragung etwa zwei Jahre später, also nach dem Verlassen der Schule als telephonisches Interview erfolgt.

Insgesamt sollen etwa 2500 Haupt-, 1500 Förder- sowie 1500 GymnasialschülerInnen in den fünf Bundesländern Thüringen, NRW, Baden-Württemberg, Berlin und Bremen befragt werden. Weil sich die Verhandlungen mit den zuständigen Bildungs- bzw. Kultusministerien etwa aufgrund der Vielzahl laufender Untersuchungen in Schulen als sehr zeitintensiv erwiesen (und noch erweisen), dokumentieren wir in diesem Bericht zunächst das entwickelte Fragebogeninstrument sowie eine umfassende von der Universität Bielefeld durchgeführte Pretest-Phase. Sobald die Zustimmung aller zuständigen Behörden vorliegt und damit die endgültige Festlegung der Untersuchungsregionen abgeschlossen ist, die Stichprobenziehung und die Ausschöpfungsquoten bei der Schulkreutierung nachgewiesen werden können etc., wird dann in einem weiteren Bericht gesondert das Erhebungsdesign und die Feldorganisation ausführlich beschrieben. Die Durchführung der Erstbefragung wird zum größten Teil an ein externes unabhängiges Sozialforschungsinstitut, das Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas) delegiert.

Das Projekt „HABIL“ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an die AG 4 und 6 der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld übertragen. Das Projekt wird im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie „Forschungs-

¹ Handlungs- und Bildungskompetenzen werden in diesem Projekt sehr weit gefasst. So verfügt unserer Ansicht nach eine Schülerin, die einen Klassenkameraden während einer Klassenarbeit abschreiben lässt, über ein hohes Maß an Peer-gruppenbezogenen sozialen Kompetenzen. Wir gehen davon aus, dass Jugendliche und Erwachsene, die über wenig kulturelles Kapital (z.B. Bildungstitel) verfügen bzw. in wenig prestigeträchtigen Bildungsgängen beschult werden, über ein großes Spektrum von Handlungskompetenzen verfügen, auch wenn diese aus der Perspektive der Bildungsinstitutionen oder des Arbeitsmarktes invisibilisiert oder abgewertet werden.

² Als funktionale Analphabeten werden in der Regel Menschen verstanden, deren schriftsprachliche Kompetenzen ein kritisches Niveau unterschreiten, so dass sie in gesellschaftlichen Handlungsfeldern mit vielfältigen Schwierigkeiten im Alltag zu kämpfen haben; vgl. auch Definitionsversuche UNESCO 1962; Döbert 1985; Döbert/Hubertus 2000; Drecolll 1981. Funktionaler Analphabetismus ist ein relationaler Begriff und die unter diesen Begriff gefassten Zielgruppen ändern sich mit dem gesamtgesellschaftlichen Maß durchschnittlicher schriftsprachlicher Kompetenzen. Zur Kritik an den normativen Implikationen vieler Definitionsversuche vgl. Drucks/Bittlingmayer 2009.

und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von „Wirtschaft und Arbeit für Erwachsene“ über einen Zeitraum von 4 Jahren gefördert.³

Der Bielefelder Forschungsstandort gehört zu dem Projektverbund „Chancen erarbeiten“, der zusammen mit dem Institut der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln, dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (BWHW) in Darmstadt und dem Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG) in Münster (der die Verbundleitung innehat) gebildet wird. Die Verankerung der Forschungstätigkeit an der Bielefelder Fakultät für Gesundheitswissenschaften erfolgt in interdisziplinärer Kooperation der Arbeitsgruppen 4 (Prävention und Gesundheitsförderung) und 6 (Pflégewissenschaft/Versorgungsforschung). Als Projektleitung fungieren in Bielefeld Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel.

Schwerpunkte und Erkenntnisinteressen der Forschung

Ausgangspunkt der Bielefelder Forschungstätigkeit ist die Analyse der Lebenssituation bildungsferner Gruppen, die Identifikation der vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen sowie Barrieren des erfolgreichen Bildungserwerbs. Entlang der sozialstrukturanalytischen Milieukonzeption wird der Forschungsfokus auf die Analyse der Ausgangsbedingungen, Mentalitäten und Motivationsstrukturen gelegt. Gemäß der allgemeinen Anlage des Health Literacy-Konzepts werden Forschungsfragen zusätzlich miteinbezogen, die auf die Genese von gesundheitsrelevanten Kompetenzen in den Problemgruppen zielen (Gesundheitsverhalten, Präventionsverhalten, gesundheitsbezogene Konzeption des Guten etc.). Ergänzt wird die *grundlagentheoretische Ausrichtung* der Forschungstätigkeit durch die wissenschaftliche Begleitung praxisbezogener Projekte im Projektverbund „Chancen erarbeiten“. Das Projekt ist bis Ende 2011 bewilligt worden.

Ziel der Bielefelder Forschergruppe, und damit der Repräsentativerhebung ist es, Haupt- und FörderschülerInnen nicht als junge Menschen mit Kompetenzdefiziten zu beschreiben. Jener Defizitblick, der etwa mit der PISA-Studie transportiert wird, soll nicht reproduziert werden (vgl. hierzu etwa Grundmann et al. 2003, 2004; Bauer/Bittlingmayer 2005; Geister 2008). Ganz im Gegenteil geht es darum, die Kompetenzen wie auch die Handlungs- und Bildungsressourcen zu erfassen, mit denen die genannten Schülergruppen ihren Alltag bewältigen (Unsicherheitsbewältigungskompetenzen) und aufkommende Schwierigkeiten ausgleichen (Coping-Strategien), mit denen sie sich identifizieren und für die sie Anerkennung erfahren. Entsprechend dieser Ausrichtung ist mit der Hamburger Schreibprobe (HSP5-9B) ein Rechtsschreibtest in die Erhebung integriert, welcher nicht auf die Auszählung von Fehlern, sondern

³ Zu den laufenden Projekten in der Förderrichtlinie liegt ein aktueller und informativer Überblick vor; vgl. hierzu Döbert 2009.

auf eine detaillierte Darstellung der Leistung und der dahinter liegenden kognitiven Kompetenzen angelegt ist.

Das Erkenntnisinteresse der Repräsentativbefragung richtet sich vor allem auf die folgenden Aspekte:

- ein Abgleich der Kompetenzprofile mit Erwartungen an das Schul- und Ausbildungssystem, mit der Selbsteinschätzung eigener Entwicklungsmöglichkeiten und mit eigenen Erfahrungen,
- die Ermittlung von Risikofaktoren für geringe Bildungs- und Berufschancen im Kompetenzprofil,
- die Auslotung der Rolle von Rechtschreibkompetenz für die Entwicklung von Ressourcen und subjektiven Perspektiven,
- die Überprüfung der tatsächlichen Rolle von Schriftsprachkompetenzen bei erfolgreichen Formen der Berufseinmündung bzw. beim Statuspassagenwechsel.

Die empirische Bildungsforschung hat in den letzten Jahren eine große Anzahl von sorgfältig durchgeführten Studien vorgelegt, die auf die starke Bildungsungleichheit in Deutschland im gesamten Lebensverlauf hingewiesen haben (vgl. u. a. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2005, 2008; Bos et al. 2007; einen sehr guten Überblick liefert Choi 2009). Dabei wurde in der Regel das Augenmerk auf die vorhandenen Kompetenzen (Lesen, Rechnen, Schreiben usw.) der Schülerinnen und Schüler gelegt. Auch in der Berufsbildungsforschung richtet sich der Blick auf die betrieblich verwertbaren und arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen der Auszubildenden (kritisch hierzu Rauner et al. 2009; Heinemann/Rauner 2008). Auf der anderen Seite haben immer wieder groß angelegte Studien die Einstellungsmuster, Präferenzen und Aspirationen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgezeigt und etwa hervorgehoben, dass die Angst vor der eigenen Arbeitslosigkeit zur dominanten Folie wurde, auf deren Grundlage die Welt betrachtet wird (z.B. Hurrelmann/Albert 2006; Albert/Hurrelmann 2006; Großegger/Heinzlmaier 2007). Was bislang fehlt ist eine Verknüpfung beider Perspektiven.

Der explizite Anspruch unserer Studie – und des gesamten HABIL-Projektes – ist es, die Schriftsprachkompetenzen mit den Einstellungsmustern der Jugendlichen, ihren Aspirationen und Anerkennungsmustern abzugleichen und entlang der Analyse des Statuspassagenwechsels von Schule in Ausbildung/Beruf/„Wartejahre“/Arbeitslosigkeit zu untersuchen, welche Muster von Handlungs- und Bildungskompetenzen (in Kombination mit Sozialisationsseffekten und sozialer Herkunft) zu welchen biografischen Pfaden führen. Wir sehen den innovativen Zugang unserer Studie darin, die „harten“ Schriftsprachkompetenzen mit den „weichen“ Aspirationen und Einstellungsmustern zu vermitteln und die unterschiedlichen Kombinationen auf ihre „Arbeitsmarktauglichkeit“ hin zu überprüfen.

Bevor nun ausführlich das Befragungsinstrument vorgestellt wird, sollen noch einige bildungssoziologische Überlegungen vorgeschaltet werden, um unsere Verwendung der Begrif-

fe Handlungs- und Bildungskompetenz transparenter zu machen (Kap. 2). Wir können bei diesen Überlegungen auf eine Reihe von Vorarbeiten zurückgreifen, die die Ausrichtung des HABIL-Projektes maßgeblich bestimmt haben. Nach der detaillierten Vorstellung der verwendeten Skalen und Items (Kap. 3) werden dann ausführlicher Pretest-Ergebnisse mit ersten explorativen Auswertungen vorgestellt. Diese Auswertungen sollen einerseits dazu dienen, die Hypothesenbildung für die Auswertung des repräsentativen Datensatzes zu präzisieren und andererseits – wenn auch auf noch explorativer Grundlage – erste Ergebnisse zu dokumentieren und zu diskutieren (Kap. 5/6).

2. Bildungs- und berufssoziologische Vorüberlegungen

Das Forschungsprojekt HABIL steht in der Tradition einer Reihe von bildungssoziologischen Projekten, die in den letzten Jahren unter der Leitung von Matthias Grundmann (Institut für Soziologie, Universität Münster), Wolfgang Edelstein (Max Planck-Institut Berlin) und Klaus Hurrelmann (Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld) durchgeführt wurden.

Defizit und Differenz

Zentral ist zunächst die Einsicht, dass in der Schule wenig erfolgreiche Schülerinnen und Schüler über eine Reihe von Kompetenzen in alternativen Handlungskontexten verfügen. Eine Forschungsperspektive, die nur die leistungsbezogenen Kompetenzen der SchülerInnen fokussiert übersieht diese anderen Fähigkeiten in aller Regel. Ganz grob lassen sich drei maßgebliche Handlungsbereiche von Schülerinnen und Schüler bestimmen, in denen unterschiedliche Handlungskompetenzen relevant werden: Die Schule, die Familie sowie die Peer-Group.⁴ Am Beispiel der sozialen Kompetenzen lässt sich zeigen, dass mit einer bestimmten Kompetenz je nach Handlungsfeld und -logik ganz unterschiedliche Handlungen verbunden werden können (vgl. Grundmann et al. 2003, 2004; Bauer 2004, 2005; Hurrelmann 2005; Hastaoglu 2009). So wird solidarisches Handeln in der Familie und der Peer-Group hoch bewertet, im Leistungskontext der Schule widerspricht es aber der spezifischen Handlungslogik. Die in Schule, Familie und Peers jeweils geltenden Handlungslogiken können sogar in Widerstreit zueinander geraten: So ist es in bestimmten Peer-Gruppen eher verpönt, sich in der Schule anzustrengen und auf gute Noten zu achten. Stattdessen wird gerade ein Verhalten, das nicht schul- und leistungskonform ist in den Peer-Groups bestimmter sozialer Milieus sozial anerkannt und wertgeschätzt (Bittlingmayer/Bauer 2005). Deutlich wird, dass eine Analyse der Handlungs- und Bildungskompetenzen gerade leistungsschwacher und schulbildungsferner Gruppen nicht auf eine Analyse der außerschulischen Handlungskontexte verzichten kann (Edelstein 1990; Grundmann 1998; Grundmann et al. 2006).

Diese anvisierte Erweiterung der Perspektive auf die Analyse von Handlungs- und Bildungskompetenzen soll nun nicht dazu verführen, dass Defizite etwa in den Schriftsprachkompetenzen nicht beachtet werden sollen. Es bezeichnet in der Tat einen fundamentalen Mangel in den Handlungs- und Bildungskompetenzen, wenn die Schriftsprache nicht beherrscht wird.

⁴ Wie Tuba Hastaoglu zeigen konnte, differenzieren sich soziale Kompetenzen entlang dieser drei unterschiedlichen Handlungsdimensionen noch nicht bei Kindern im Alter von zehn bis elf Jahren aus (Hastaoglu 2009). Es ist davon auszugehen, dass die Ausdifferenzierung der Kompetenzen nach Handlungsdimensionen erst im Verlauf der Pubertät einsetzt und sich später im Alter von mindestens 13 Jahren ausprägt.

Dennoch sind wir der Überzeugung, dass insbesondere im Diskurs über funktionalen Analphabetismus die fehlende Schriftsprachkompetenz zu unrecht auf alle Handlungsbereiche übertragen wird. Wenn argumentiert wird, dass sich das ganze lebensweltliche Handeln um den Mangel an Schriftsprachkompetenzen herum gruppiert und alle Interaktionen von dieser fehlenden *Basiskompetenz* durchdrungen sind, dann wird ein zu starkes defizitäres Bild von den Handlungs- und Bildungskompetenzen derjenigen Personen gezeichnet, die der Schriftsprache nicht mächtig sind.⁵

Die Grundidee muss hier lauten, dass *neben* diesem empfindlichen Kompetenzmangel eine Reihe anderer Kompetenzen treten, die durchaus als eigenständige Kompetenzen betrachtet werden können. Das heißt, diese anderen Kompetenzen sind nicht immer in Abhängigkeit von der fehlenden Schriftsprachkompetenz zu deuten, sondern sie verweisen auf ein komplexeres Kompetenzmuster der sozialen Akteure. An die Seite der wichtigen analytischen Defizitperspektive ist nach unserer Einschätzung die Analyse differenter Handlungskompetenzen sozialer Akteure zu stellen, die zudem die unterschiedlichen Handlungskontexte, innerhalb derer sich die differenteren Handlungskompetenzen realisieren, in den Blick nehmen. Hierzu können durchaus deviante Handlungsmuster gehören: Auch die Fähigkeit „ein Auto zu knacken“ oder sich „körperlich durchzusetzen“ kann als Kompetenz beschrieben werden, ganz unabhängig davon, ob man eine solche Kompetenz normativ legitim findet oder nicht (vgl. Ahrens et al. 2009). Die Berücksichtigung der hier nur angedeuteten Dialektik zwischen Defizit und Differenz (vgl. ausführlicher Bittlingmayer 2006) ist für die Untersuchungsanlage des HABIL-Projekts zentral. Sie kann als methodologische Vorannahme verstanden werden und schlägt sich beispielsweise konkret im standardisierten Untersuchungsinstrument nieder, wenn etwa nach körperlichen oder devianten Handlungsdimensionen gefragt wird.

Die hier nur angedeuteten Aspekte sind in die Konstruktion des Erhebungsinstruments mit eingeflossen. So verwenden wir einen allgemeinen Milieuindikator, um die lebensweltlichen Bezüge der Jugendlichen und jungen Erwachsenen einschätzen zu können. Eine umfassende Anerkennungsskala, die auch leichte Devianzmaße beinhaltet, soll überprüfen, entlang welcher Handlungsdimensionen die Interviewten glauben, von anderen sozialen Akteuren anerkannt zu werden. Diese Instrumente stehen für die Differenzperspektive. Die Analyse der Defizite in den Handlungsressourcen wird u.a. durch die Family Affluence Scale, aber auch durch die Hamburger Schreibprobe gemessen. Die Beachtung beider Perspektiven – Differenz und Defizit – ist grundlegend für die Entwicklung des Erhebungsinstruments gewesen.

⁵ Die Literatur zum funktionalen Analphabetismus ist durchzogen von diesen holistischen Defizitbestimmungen. Selbst die ansonsten vorzügliche Pionier-Studie von Birte Egloff (1997; 2008) greift an einer Stelle auf ein analoges Argumentationsmuster zurück. Ein aktuelles Beispiel liefert Schneider et al. 2008, in dem Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen kurzerhand die Sozialintegration sowie das kognitive Vermögen, sich selbst biographisch zu verorten, abgesprochen werden.

Kein Catch-All-Kriterium bei der Berufseinmündung

Während die empirische Bildungsforschung im Rahmen der Schulleistungsvergleiche einen vergleichsweise starken Defizitblick implementiert, setzen bestimmte Stränge der neueren Berufsbildungsforschung am anderen Ende an und versuchen, die Handlungskompetenzen von Berufseinsteigern und Auszubildenden freizulegen. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen *Wissen* und *Können* (Rauner et al. 2009; Heinemann/Rauner 2008; vgl. auch die Beiträge in Bolder/Dobischat 2009). Diese Unterscheidung ist kompatibel zur Konzeptionalisierung von Handlungs- und Bildungskompetenzen, so wie sie für unser Forschungsprojekt HABIL angedacht sind. Sie geht davon aus, dass abstrakte kognitive Wissensformen bei der Bewältigung von Aufgaben im Arbeitsalltag eine weniger entscheidende Rolle spielen als die praktisch vollzogenen Tätigkeiten, für die nicht immer entsprechende abrufbare kognitive Wissensvorräte vorhanden sein müssen (Böhle 2009). Die abrufbaren abstrakten Wissensformen repräsentieren vor allem das in der Schule erworbene Wissen, während die Dimension des Könnens auf eine unmittelbare Praxis festgelegt ist. In Hinblick auf berufliche Einmündungsprozesse legt diese Differenzierung zunächst den Blick darauf frei, dass die in Noten gemessenen schulischen Wissensformen nicht deckungsgleich sind mit den Anforderungen und Anerkennungsstrukturen der Arbeitswelt.

Aus der empirischen Berufsbildungsforschung mehren sich die Befunde, dass die schulischen Noten und Schriftsprachkompetenzen bei der Berufseinmündung nicht das alles überragende Catch-all-Kriterium gelingender Berufseinmündung bezeichnen (Imdorf 2007). Auf zwei unterschiedlichen Ebenen lässt sich die Vorstellung, dass Noten und Schriftsprachkompetenzen die Berufseinmündung determinieren empirisch entkräften. *Zum einen* sind gute schulische Leistungen kein Garant dafür, dass berufliche Einmündung unmittelbar gelingt. In Zeiten von Massenarbeitslosigkeit und Lehrstellenknappheit haben selbst Schülerinnen und Schüler mit guten Noten Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden.⁶ *Zum anderen* zeigen aktuelle Studien, dass bei den konkreten Personalrekrutierungen eine ganze Vielzahl von Faktoren – angefangen vom Sozialkapital und den sozialen Netzwerken der Jugendlichen über den Nachweis handwerklicher Fähigkeiten und der erfolgreichen Gestaltung von betrieblichen Praktika bis hin zu direktem Rassismus – bei der Entscheidung für oder gegen eine Person zur Geltung gelangen. Damit ist zumindest auf dieser Ebene der ganz enge Zusammenhang zwischen schulischen Noten und leistungsbezogenen Kompetenzen einerseits und erfolgreichen Berufseinmündungsprozessen andererseits gelockert.

Wir wollen im Rahmen unserer Befragung die Rolle von Schriftsprachkompetenzen und spezifischen Einstellungsmustern genauer verfolgen. Deshalb messen wir nicht nur über die

⁶ Nur am Rande sei bemerkt, dass das Lamento von Unternehmerseite, „immer mehr“ Jugendliche seien am Ende ihrer Schullaufbahn nicht mehr ausbildungsreif, zusammenfällt mit der sinkenden Bereitschaft, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Hamburger Schreibprobe Schriftsprachkompetenzen, sondern erfragen auch Formen von Anerkennungsmustern und Problemlösungskompetenzen. Vor dem Hintergrund der soeben knapp skizzierten Berufsbildungsforschung geht es uns darum, den tatsächlichen Einfluss von Schriftsprachkompetenzen gegenüber anderen Faktoren (Motivation, internale Kontrollüberzeugungen, Selbstwertgefühl etc.) Einstellungen und Kontextbedingungen (familiäre Herkunft, Migrationshintergrund, Status des regionalen Arbeitsmarktes etc.) im Längsschnitt und auf repräsentativer Grundlage zu eruieren. Im Folgenden sollen noch einmal systematischer die Fragedimensionen unserer Erhebung dargestellt werden, um die zu Grunde liegenden Erkenntnisinteressen transparent werden zu lassen.

Die mit der Erhebung abgedeckten Forschungsschwerpunkte

Diese für Deutschland repräsentative Fragebogenerhebung steht im Zentrum des Projektes „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (HABIL).

Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit stehen Lebenssituationen, Mentalitäten und Motivationen von Menschen mit wenig formalem Bildungskapital. Deren Ressourcen und Kompetenzen werden identifiziert und ihre Barrieren beim Bildungserwerb benannt.

Mit der hier dokumentierten Erhebung betreibt das Projekt HABIL Grundlagenforschung und zielt zugleich auf den Theorie-Praxis-Transfer bzw. evidenzbasierte Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote. Forschungsleitende Prämissen sind die Überwindung der Defizitperspektive auf bildungsbenachteiligte Gruppen, die Unterstützung zielgruppenspezifischer Unterstützungsangebote sowie eine Sensibilisierung für das Präventionsdilemma (Bauer 2005), d.h. den Umstand, dass gerade diejenigen Gruppen mit dem größten Bedarf an Grundbildungsangeboten den barrierereichsten Zugang zu Fördermaßnahmen haben, die ihre Lebensverläufe mit neuen Chancen versehen würden. Vor diesem Hintergrund wird im Bielefelder Projekt eine *Typologie bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler* erstellt, die den Blick für *different*e Handlungs- und Bildungsressourcen schärfen soll. Die deutliche Ressourcenorientierung setzt einen Gegenpol zur Defizitwahrnehmung und einen positiven Anknüpfungspunkt für eine zielgruppenspezifische Pädagogik der Bildungsförderung. Die angezielte Typologie von Alltagswelten und Kompetenzen soll zielgruppengerechte, das heißt auf profunder Kenntnis verschiedener Zielgruppen beruhender und deren Bedürfnissen jeweils gerecht werdender Interventionen unterstützen. Entsprechend werden Ressourcen und Kompetenzen, Handlungs- und Bewältigungsstrategien, subjektive Bildungsbedarfe und auch subjektiv wahrgenommene Lern- und Weiterbildungsbarrieren der SchülerInnen erhoben.

Das Projekt HABIL zielt darauf, *Handlungs- und Bildungskompetenzen im Kontext und in ihrer Abhängigkeit von institutionellen Bedingungen* zu beschreiben. Benachteiligte Gruppen

können trotz, oder gerade durch die Nutzung ihrer alltagsbezogenen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien zu Risikogruppen werden (Grundmann et al. 2006). Die Repräsentativbefragung wird deshalb an Haupt- und Förderschulen durchgeführt, weil der Besuch dieser Schultypen an sich ein Risiko für nachteilige Bildungs- und Erwerbskarrieren birgt. Die Zuweisung auf verschiedene Schultypen am Ende der Grundschule beeinflusst entscheidend die Bedingungen des Erwerbs weiterer Bildungskapitalien, sowohl hinsichtlich besonderer Fördermöglichkeiten, was „schwächeren“ SchülerInnen sehr entgegen kommen kann, als auch in Bezug auf das Angebot an weiteren Lernmöglichkeiten, was die Entwicklungs- und Teilhabechancen wiederum einzuschränken geeignet ist (Drucks/Bittlingmayer 2009 i.E.). Die als „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla 2005) zusammen zu fassenden Mechanismen, welche an Statuspassagen zu benachteiligenden Entscheidungen führen, verstärken die durch Bildungsexpansion und Arbeitslosigkeit schon forcierten Verdrängungseffekte (Solga 2002; Powell 2004). Eine Exklusion aus den Bahnen „normaler“ Bildungs- und Berufsverläufe durch die Zuweisung „schulischer Behinderung“ betrifft dabei insbesondere die FörderschülerInnen (Powell 2007; Pfahl 2008). HABIL fokussiert auf die Selbstbeschreibung von und erfahrene Anerkennung für eigene Kompetenzen unter diesen strukturell schwierigen Bedingungen.

Das Ziel, den Übergang Schule – Beruf bzw. die Bewältigung dieser Statuspassage aus der Sicht der jungen Erwachsenen zu beschreiben, wird durch das Paneldesign der Studie eingeholt. Ein Vergleich der Aussagen im Abstand von mindestens einem Jahr ermöglicht hier den Vergleich von Aspirationen und Einstellungen in den Schulabschlussklassen mit deren Umsetzung bzw. mit der tatsächlichen Lebenssituation nach Beendigung der Schule.

Forschungsfragen und Instrumente

Die Zusammenstellung der Fragebereiche verspricht Hinweise darauf, wie sich Erfahrungen der Exklusion aus erfolgversprechenden Bildungslaufbahnen, aber auch der Inklusion in milieutypische Netzwerke niederschlagen in Einstellungen, in Sichtweisen auf Schule und Gesellschaft sowie in subjektiven Zukunftsperspektiven. Der im Fragebogen beinhaltete *Milieuindikator* (Frage 18, s. Anhang) erfragt *Muster von Einstellungen und Werthaltungen*. Zusammen mit Fragen zur sozialen Herkunft (Fragen 35-43) ist dieser Milieuindikator ein zentrales Instrument zu einer binnendifferenzierten Darstellung der Zielgruppe und ihrer Verortung im Vergleich mit der gymnasialen Kontrollgruppe.

Der in die Befragung integrierte *Rechtschreibtest* bietet seinerseits Einblicke in den Zusammenhang institutioneller Bedingungen mit Ressourcen, etwa über Korrelationen mit Schulnoten und mit schulischen Erfahrungen. Dieser Test ermöglicht Vergleiche des Leistungsspektrums zwischen und innerhalb der Schülerpopulationen an verschiedenen Schulformen. Hin-

ter der Entscheidung für die Hamburger Schreiprobe (s. Kap. 3.2.) steht die Absicht, ein „hartes“ Kriterium für „funktionale Analphabetismus“ zu erheben. Dabei ist zu beachten, dass die Debatte um den funktionalen Analphabetismus nicht in der Messung von Schriftkompetenz aufgeht, und dass zudem, obgleich gängige Definitionen dies suggerieren, die Identifikation einer eindeutigen Grenze funktionaler Schriftkompetenz nicht in Aussicht steht. Für das Projekt HABIL ist es wichtig, die Möglichkeiten und Grenzen des eingesetzten Instruments transparent zu halten, um nicht einen ganz ungewollten Erklärungsnotstand zu provozieren: Mit dem Rechtschreibtest ist nur ein begrenzter Ausschnitt aus dem Bereich *Schriftkompetenz* abgebildet. Lesevermögen und Textverständnis bleiben genauso unerfasst wie die Nutzung von Schrift in öffentlichen/stressigen Situationen sowie alle Kompetenzen in anderen als der deutschen Sprache. Dem Rechtschreibtest wird der Stellenwert einer Ergänzung des erfragten Kompetenzen- und Ressourcenspektrums zugeordnet.

Stellenwert der Befragung im Projektverbund

Der Verbund „Chancen Erarbeiten“⁷, in dem die Universität Bielefeld mit dem Institut der deutschen Wirtschaft in Köln, dem Bildungswerk der hessischen Wirtschaft in Darmstadt sowie dem Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. in Münster (Verbundleitung) kooperiert, verfolgt Zielsetzungen mit hohem Praxisbezug. Zur typisierenden Beschreibung der Zielgruppe „funktionale Analphabeten“ leistet die Bielefelder Repräsentativerhebung einen zentralen Beitrag. Die Risikogruppe und ihre Risiken werden mit einer außerordentlich großen Stichprobe differenziert erforscht, nicht zuletzt im Dienste der Schaffung optimierter Zugänge bildungsbenachteiligter Jugendlicher in die Arbeitswelt. Dieses Ziel beinhaltet verbesserte Methoden zur Motivierung, wozu Profunde Kenntnis der Klientel unserer Praxis-Partner unabdingbar ist. Für mindestens ebenso wichtig halten wir es, Arbeitgeber für berufsrelevante Kompetenzen zu sensibilisieren und nach Möglichkeit die von Defizitzuschreibungen dominierte Sicht auf bildungsbenachteiligte Jugendliche zu überschreiben. Die Veröffentlichung der Ergebnisse dient also nicht zuletzt der Etablierung einer Ressourcenperspektive in der Wahrnehmung von Entscheidungsträgern.

Zusammenhang mit weiteren Erhebungen im Projekt

Das Projekt HABIL setzt auf Synergien zwischen verschiedenen Erhebungen. Die Repräsentativerhebung wird flankiert durch Einzel- und Gruppeninterviews mit bildungsfernen, vor allem ethnisch marginalisierten und ressourcenschwachen Gruppen. Die Fragebogenerhebung legt den Grundstein für die Beschreibung von Bereichen, welche in qualitativen Erhe-

⁷ Für nähere Information zum Forschungsverbund: www.chancen-erarbeiten.de

bungen tiefer gehend erforscht werden können. Dazu zählen soziale Teilhabe und die Bedeutung von Bildungskapital für Teilhabechancen, zentrale biographische Erfahrungen und die intergenerationale Transmission von – insbesondere sprachlichen – Ressourcen. Ergänzend werden Interviews mit Experten geführt, die mit den anvisierten Zielgruppen arbeiten.

Vorbereitend wurde ein Screening internationaler Best-Practice-Projekte durchgeführt, welches Kriterien bzw. Zieldimensionen guter Alphabetisierungspraxis extrahiert und systematisiert (Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009).

3. Erhebungsinstrumente

3.1. Beschreibung des Fragebogens

Am Anfang des Erhebungsinstruments (der komplette Fragebogen ist diesem Bericht als Anhang beigefügt) steht der Rechtschreibtest „Hamburger Schreibprobe“, der in 3.2. ausführlich beschrieben wird.

Der zweite Teil des Fragebogens umfasst die Instrumente zur Erhebung der Handlungs- und Bildungskompetenzen. Dieser Teil besteht aus insgesamt 44 Fragen bzw. Fragenblöcken und ist in folgende Fragenbereiche aufgeteilt:

- (1) Allgemeine Fragen (F1-F5): Geschlecht, Alter, Ethnischer Background/ Migrationshintergrund, Schulbesuch im Ausland
- (2) Sprachverwendung (F6-F7): Sprache(n) der verbalen Kommunikation in der Familie und Sprache(n) der schriftlichen Kommunikation außerhalb der Schule
- (3) Lesen und Schreiben (F8-F10): Selbstbenotung sowie Einstellung zum Lesen und Schreiben
- (4) Formaler Schulerfolg (F11-F12): Schulnoten und Klassen-Wiederholung
- (5) Zukunftsvorstellungen (F13-F17): angestrebter Schulabschluss, Ausbildung- bzw. Arbeitsplatzsuche, Berufswunsch, Zukunftspläne für die Zeit nach der Schule, Wunschvorstellungen bezüglich künftiger Erwerbstätigkeit
- (6) Milieu-Indikator (F18): Der Milieu-Indikator zielt auf die Messung alltagskultureller Orientierungen und ihrer Zusammenhänge mit sozialen Positionen. Dabei geht es vor allem dar-

Abb. 1: Zieldimensionen des Milieu-Indikators

Faktoren des Milieu-Indikators / Einstellungstypen

- I: Moralisches Sendungsbewusstsein und Empathie**
(Aussagen über moralische Verantwortung, Empathieempfindungen, Solidarität mit anderen)
- II: Risikobereitschaft und hedonistische Orientierung**
(persönliche Risikobereitschaft, Spaß- und Konsumorientierung)
- III: Anpassung**
(Bereitschaft zur Anpassung an bestehende Normen)
- IV: Leistung und Ehrgeiz**
(Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, persönlicher Ehrgeiz)
- V: Zukunftsplanung vs. Gegenwarts-/Gelegenheitsorientierung (“Muddling-through“)**
(Planungsbereitschaft, Flexibilität)
- VI: Empathielosigkeit**
(Empathie und Solidarität, Feindseligkeit und Aggression vor allem in Bezug auf Gescheiterte, Außenseiter und sozial Schwächere)
- VII: Wahrgenommene Chancenlosigkeit**
(Einschätzung persönlicher Zukunftschancen)
- VIII: Rebellisches Engagement:**
(Ehrgeiz, etwas zu bewegen und zu verändern, Vertreten des eigenen Standpunktes)
- Faktor IX: Scham und Unsicherheit:**
(Empfindungen von Scham und Unsicherheit in Bezug auf den familiären Hintergrund)

um, praktische und moralische Wahrnehmungsmuster, Wertorientierungen und Klassifikationsschemata der Jugendlichen zu erfassen, die bei ihrer Lebensführung, ihrer Alltagsgestaltung und Problembewältigung als Strukturierungs- und Entscheidungshilfen dienen. Das Erhebungsinstrument wurde in Anlehnung an den Milieu-Indikator des Sinus-Instituts und die in der Untersuchung „Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel“ (Vester et al. 2001) ermittelten Dimensionen zur alltäglichen Lebensführung (Wiebke 2008, unveröffentlicht). Der Milieu-Indikator umfasst insgesamt 33 Items, die Aussagen zu unterschiedlichen Dimensionen der Lebensführung bzw. Alltagsbewältigung enthalten. Hinter dieser Item-Liste steht das Konzept einer gesellschafts- und habitustheoretisch fundierten sowie empirisch erprobten *Typologie*: Die Items werden dementsprechend neun *Einstellungstypen* (Abb. 1) zugeordnet, die sich wiederum als Faktorenlösung bewährt haben.

(7) Erfahrungen von Anerkennung durch Andere (F19): Diese Skala dient der Messung des sozialen Kapitals der Jugendlichen, welches sich in verschiedenen Formen der Anerkennung durch peer-groups manifestiert. Die Skala besteht aus 52 Items und sieht unterschiedliche Bereiche der Anerkennung vor: Die Befragten schätzen selbst das Maß der Anerkennung ein, die sie erfahren für formalen Schulerfolg, technisches und handwerkliches Vermögen, körperliche Stärke, körperliches und soziales Durchsetzungsvermögen, deviantes und antisoziales Verhalten, Kreativitätspotential, Gesundheitsverhalten, schulvermeidendes Verhalten, finanzielle Ressourcen und soziale Netzwerke, Stilbewusstsein und Konsumverhalten.

(8) Medienkompetenz (F20-F22): Erfragt werden Häufigkeit und Art der Handy-/Computernutzung, Beherrschung von Software, Umgang mit dem Internet

(9) Kenntnis und Bewertung von TV- und Internet-Spots (Alfa-Telefon) (F22-23): Diese Fragen dienen der Evaluation der Kampagne „Schreib Dich nicht ab...“ des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung.

(10) Einstellungen zu Schule (F25): Diese Skala erfragt Stresseinschätzungen (Herausforderung durch zukünftige Schulsituation, Befürchtung einer möglichen Überforderung, Befürchtung eines Kontrollverlustes), Einschätzungen bezüglich der Überforderung durch die Schule, subjektiv erlebte Deprivationserfahrungen und Aspirationen.

(11) Copingstrategien bei der Bewältigung von schulischem Stress (F26): Mit der Copingskala werden Problembewältigungsstrategien in Bezug auf Stresserfahrungen in der Schule erhoben. Dabei werden vier Strategien unterschieden:

- Aktives, problemorientiertes / konformes Coping (schulkonforme Bewältigungsstrategien)
- Emotionales, vermeidendes / rebellisches Coping (affektiv, nicht schulkonform)
- Kommunikatives Coping (direktes Ansprechen von Problemen)
- Psychosomatisches, autoaggressives Coping (selbstschädigendes Verhalten)

(12) Allgemeine Einstellungen zu LehrerInnen (F27): Diese Skala erfragt die Wahrnehmung der Schüler im Hinblick auf die Bezugsnormorientierung der LehrerInnen, das Unterrichtsklima und die Unterstützungs- sowie Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte.

(13) Familiäre Unterstützung (F28): Diese Skala misst Einschätzungen der Jugendlichen im Hinblick auf den Umgang mit schulischen Angelegenheiten zuhause. Unterschieden werden Umgangsweisen wie z.B. volle Unterstützung, generelles Interesse, kritischer Umgang und hoher Leistungsdruck.

(14) Institutionelle Barrieren (F29): Gemessen wird das Systemvertrauen der Jugendlichen. Speziell bezogen auf Wahrnehmung struktureller Partizipationsbarrieren und Vertrauen in staatliche Institutionen.

(15) Genderrollen (F30): Mit Hilfe dieser Skala werden Einstellungen der Jugendlichen bezüglich geschlechterspezifischer Rollenverteilung erhoben.

(16) Körperkonzepte (F31): Statements zur Wichtigkeit körperlicher Attribute im Verhältnis zu schulischer Leistung

(17) Gesundheitszustand, Körpergewicht und Größe (F32-F34)

(18) Sozialer Status (F35-F43): Zur Messung des Sozialstatus wurde der Indikator aus der internationalen WHO-Studie „Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)“ eingesetzt, wo er sich als valides Instrument erweisen konnte (Richter 2005; 2006). Der Sozialstatus wird erhoben über:

- Erwerbstätigkeit und Beruf der Eltern (offene Fragen) (F35-F36)
- Subjektive Einschätzung der finanziellen Lage der Familie (F37)
- Subjektive Einschätzung zum sozial-ökonomischen Status der Nachbarschaft (F38)
- Anzahl der Bücher zuhause (F40)
- Family Affluence Scale (F39, 41-43). Diese Skala umfasst vier Items (Anzahl der Computer in der Familie, Anzahl der Autos, Häufigkeit des Urlaubs und Vorhandensein eines eigenen Zimmers) zu den materiellen Verhältnissen der Familien jugendlicher Probanden. Da diese im Schulalter i.d.R. noch keinen eigenständigen finanziellen Status haben, ist man auf Daten zur finanziellen Lage ihrer Familien angewiesen. Angaben der jugendlichen Probanden zur Ausbildung der Eltern oder zum Gesamteinkommen der Familie erweisen sich aber häufig als unzuverlässig. Die Family Affluence Scale begegnet dem mit verständlichen, leicht zu beantwortenden und universellen Indikatoritems zur materiellen Lage (Currie et al. 2004; Currie et al. 1997).

(19) Musik- und Eventpräferenzen (F44)

- Um schlechte Leser in Befragung zu integrieren, wurde zunächst eine Audio-Unterstützung geplant. Dies wurde aber aufgrund antizipierter Organisations-Probleme verworfen. Gegebenenfalls bei schriftschwachen SchülerInnen auftretenden Verständnisproblemen wird entsprochen, indem in Förderschulen der Fragebogen komplett vorgelesen und auf Fragen eingegangen wird.

Der Fragebogen selbst wurde insofern an die Zielgruppe angepasst, als die Textanteile minimiert und für die SchülerInnen schwer verständliche Begrifflichkeiten ausgetauscht wurden. (s. zur Anpassung in der Pretestphase Abschnitt 4).

3.2 Die Hamburger Schreibprobe / Schriftsprachkompetenz-Test

Die Klassenbefragung beginnt mit der Basisversion der Hamburger Schreibprobe HSP 5-9^B. Mit der Hamburger Schreibprobe steht ein valides, theoretisch und empirisch gesättigtes Instrument zur Verfügung. Das Verfahren ist von Peter May (May 2002; May/Malitzky 1999) zur Feststellung von Rechtschreibkompetenzen von SchülerInnen aller Schulformen von der ersten bis zur neunten Klasse entwickelt worden. Die Bewertungsmaßstäbe entsprechen dem pro Klassenstufe jeweils statistisch erwartbaren Leistungsniveau. Erhobene Rechtschreibergebnisse können über Vergleichslisten⁸ für verschiedene Schultypen eingeordnet werden.

Für jede Grundschulstufe gibt es je eine eigene und für die Sekundarstufe I eine gemeinsame Testversion, die HSP5-9. Ab Klasse fünf ändert sich nurmehr der Auswertungsmaßstab. Die HSP 5-9 umfasst zwei Teile. Einer davon erfasst Basiskompetenzen und differenziert vor allem im unteren Leistungsbereich (HSP 5-9^B), der andere erfasst erweiterte Kompetenzen und differenziert vor allem im oberen Leistungsbereich (HSP 5-9^{EK}). Im Projekt HABIL wird allein die Basisversion verwendet. So ist der Zeitaufwand begrenzt und berechenbar - etwa zwanzig Minuten – und es wird vermieden, dass die Befragung insgesamt zu sehr den Charakter eines Leistungstests bekommt. Zudem ist das Instrument HSP 5-9^B besonders attraktiv, da es das Spektrum innerhalb der Gruppe der Haupt- und FörderschülerInnen stark differenziert und so aussagekräftige Vergleiche mit Handlungs- und Bildungskompetenzen zu erlauben verspricht.

Ein großer Vorteil ist, dass es sich um einen vorzulesenden Test handelt. Dies erlaubt, lese-schwache SchülerInnen einzubeziehen. Alle Aufgaben vorzulesen würde bei anderen Schriftkompetenztests das Ergebnis verfälschen, hier entspricht es der sachgemäßen Verwendung.

Die HSP ist für HABIL konzeptionell interessant, weil die Auswertungsstrategie nicht auf die Aufsummierung von Fehlern, sondern auf die Beschreibung von Kompetenzen abzielt. Die HSP „honoriert“ sozusagen jegliche Schreibversuche. Ausgewertet werden die Anzahl der korrekt geschriebenen Worte, der Graphemtreffer und der korrekt gelösten Lupenstellen. Graphemtreffer sind korrekt geschriebene und richtig platzierte Einzelbuchstaben oder kleine Buchstabenkombinationen (Dehnungs-, Verkürzungs- oder Zischlaute). Über die Graphemtreffer können neben Fehlern auch Rechtschreibleistungen eindeutig quantifiziert werden. Lupenstellen sind ausgesuchte Wortteile, deren (Nicht)Bewältigung Rückschlüsse zulässt auf die Lösefähigkeit für verschiedene Rechtschreibprobleme sowie auf die der Lösungskompetenz zugrunde liegenden Rechtschreibstrategien. Der Grad der Beherrschung solcher Strategien wird wiederum quantifizierbar. Über die Erstellung von Strategieprofilen können spekulative Rückschlüsse auf vergangene Lernprozesse gezogen werden.

⁸ In einer ersten Studie wurden über 10.000 SchülerInnen getestet. Die Vergleichstabellen werden seitdem durch Einzelergebnisse aufgestockt. Die Universität Bielefeld stellt die Ergebnisse ihrer Repräsentativstudie zur Verfügung.

Fragen an den Schreibtest

Der Entschluss, die HSP an Gymnasien nicht einzusetzen, fiel vor der begründeten Erwartung, dass der Vorsprung der Gymnasialgruppe so deutlich ausfiele, dass es einer differenzierten Interpretation nicht bedürfte. Die Vergleichstabellen von Peter May und unsere eigenen Pretestergebnisse (s. Kap. 6) legen dies nahe. Rückstände bildungsbenachteiligter gegenüber bildungsprivilegierten SchülerInnen aufwendig hervorzuheben und auf diese Weise Defizite aufzuzeigen, gehört nicht zu den forschungsleitenden Prämissen des Projekts HABIL. Die Hamburger Schreibprobe hat hier vielmehr den Stellenwert einer zusätzlichen Informationsquelle zur Erstellung eines differenzierten Bildes der Kompetenzen und Ressourcen von SchülerInnen. An die Schreibtestdaten wird nicht die Erwartung geknüpft, Bildungs- und Berufseinmündungsprozesse, Einstellungs- oder Erwartungsmuster kausal erklären zu können.

Eine mögliche Frage an den Rechtschreibtest bezieht sich auf gängige Definitionen des funktionalen Analphabetismus: Kann der Schreibtest die behauptete Grenze der „...erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse...“ (Hubertus 1991) bzw. „der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolll 1981) ermitteln?

Diese Grenze könnte außerhalb oder innerhalb der Stichprobe liegen. Für die Variante außerhalb spräche ein im Vergleich mit anderen Schulformen insgesamt sehr schlechtes Abschneiden. Dies ist zwar im Prinzip zutreffend (s. Abschnitt 6.5.), kann aber überhaupt keine Kausalerklärung schlechter beruflicher Chancen mit schlechten Rechtschreibkompetenzen rechtfertigen. Die Bielefelder Forschergruppe sieht dieses erhöhte Risiko eindeutig in strukturellen Zusammenhängen begründet (s. Abschnitt 2). Würde die entscheidende Grenze innerhalb der Stichprobe liegen, dann müsste ein klarer Zusammenhang der Schreibergebnisse mit Antworten zu anderen Items der Befragung nachweisbar sein. Die Pretestergebnisse wurden probeweise in diese Richtung ausgewertet (s. Abschnitt 6.6.).

Die Frage nach der Grenze des funktionalen Analphabetismus kann auch auf der Strategieebene (Ebene der Rechtschreibstrategien/des Hintergrundwissens) gestellt werden: Gibt es entscheidende Einzelkompetenzen (etwa orthographisches Wissen oder morphematisches Verständnis), oder haben bestimmte Strategieprofile (Gesamtbild der Rechtschreibstrategien) besonders nachteilige Auswirkungen auf die beruflichen Chancen? Auch hier erwarten wir höchstens begrenzt Zusammenhänge. Lerntheoretische Hinweise geben Annahmen über die idealtypische Abfolge des Erwerbs einzelner Rechtschreibstrategien im individuellen Schriftaneignungsprozess (Tab. 1). Peter May verweist sowohl auf profiltypische Probleme als auch auf den spekulativen Charakter jeglicher Ableitungen (May 2002).

Bei all dem ist zu beachten, dass der dieser Test nur eine der Möglichkeiten zur Erfassung von Rechtschreibkompetenz ist und dass Rechtschreibkompetenz wiederum nur einen von vielen Aspekten der „Schriftkompetenz“ darstellt. Die Übertragung der Ergebnisse auf die Kompetenzstufen, die in PISA, IALS oder IGLU das Textverständnis messen, wäre ein zumindest gewagtes, vielleicht unmögliches und dazu wenig Gewinn bringendes Unterfangen.

Tab. 1: Strategien der Rechtschreibung im Nacheinander des idealtypischen Schrifterwerbsprozesses			
Reihenfolge des Erwerbs	Rechtschreibstrategie	Qualität	Anforderung
1	Logographemisch	Neuling	Reproduktion eingepprägter Zeichen
2	Alphabetisch	Fortgeschrittene Anfänger	Umsetzen von Lauten in Buchstaben
3	Orthographisch	Kompetenz	<i>Anwendung von Wissen / Regeln</i>
4	Morphematisch	Gewandtheit	<i>Ableitung der Schreibweise von Wortstämmen</i>
5	Wortübergreifend	Expertentum	<i>Einbeziehung des Satzes zur Bestimmung von Groß-, Zusammenschreibung, Kommasetzung, wörtliche Rede....</i>
Quelle: May/Malitzky 1998			

3.3. Anonymisierung/Datenschutz

Jede/r SchülerIn erhält durch die LehrerInnen bzw. InterviewerInnen einen Umschlag mit folgenden Bestandteilen:

- eine Teilnahmeerklärung, in der sie/er uns Adresse und Telefon-Nr. für eine Wiederbefragung zur Verfügung stellt. Diese Erklärung ist mit einer Code-Nr. versehen;
- einen Fragebogen (inklusive Schreibtest) mit der identischen Code-Nr., der gleich vor Ort ausgefüllt und anschließend wieder von den InterviewerInnen/LehrerInnen eingesammelt wird.

Die Teilnahme ist sowohl für die Schulen als auch für die SchülerInnen freiwillig. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt in anonymisierter Form, d.h.

- ✚ niemand kann den Ergebnissen entnehmen, von welcher Person welche Angaben gemacht worden sind,
- ✚ Adressdaten werden nicht mit den Befragungsdaten zusammengeführt. Die Namen und die zur Verfügung gestellten Adressen werden streng getrennt von den Befragungsdaten aufbewahrt und durch zwei unterschiedliche Personen verwaltet.
- ✚ Dies gilt auch für die Wiederholungsbefragung: Auch hier werden Adressdaten stets von den Befragungsdaten getrennt. Die Daten der Befragung werden ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt.

Mit der Anonymisierung bzw. Verschlüsselung der Daten und den Vorkehrungen während und nach der Befragung werden datenschutzrechtliche Bestimmungen strikt eingehalten.

4. Pretest

4.1 Fragen und Vorgehen

Die Pretestphase wurde benötigt, um insbesondere folgende Fragen zu klären:

- *Wie sind die SchülerInnen und die Schulleitungen an Haupt- und Förderschulen zu motivieren bzw. wie reagieren diese auf unser Vorhaben?*
- *Wie viel Zeit ist für die Erhebung zu veranschlagen, um einerseits den Aufwand/Unterrichtsausfall für die Schulen gering zu halten, andererseits mit schriftschwachen SchülerInnen in Ruhe arbeiten und Hilfestellung geben zu können.*
- *Welcher Personal- und Betreuungsaufwand unsererseits und in den Schulen ist notwendig?*
- *Wie ist die Klassenbefragung durchzuführen? Können die SchülerInnen den Fragebogen selbständig ausfüllen, oder ist dieser vorzulesen, um auch und gerade Daten von leseschwachen SchülerInnen zu bekommen?*
- *Ist der Fragebogen inhaltlich und in seinem Umfang für die SchülerInnen bewältigbar?*
- *Ist ein, und wenn ja, welcher, Schriftkompetenztest geeignet für unsere Untersuchung?*

In die Pretests wurden je sieben Förder- und Hauptschulklassen einbezogen, davon mehrheitlich Klassenstufe neun, aber auch zehn und – unter den Förderschulklassen – auch acht.

Aufgrund guter Erreichbarkeit und vorhandener Kontakte beschränkte sich der Pretest auf Bremen und Nordrhein-Westfalen. Die Förderschulen wurden nach den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen ausgewählt. Dies wurde allerdings nicht ganz streng eingehalten, um die Durchführbarkeit der Befragung unter möglichst vielen verschiedenen Bedingungen zu testen.

Wir besuchten sowohl jeweils reine Förder- und Hauptschulklassen, als auch integrierte Klassen. Dadurch wurden wir schon darauf aufmerksam, dass die Abgrenzung der Population von HauptschülerInnen nicht leicht ist, und dass pro Bundesland Entscheidungen für bestimmte Hauptschulzweige zu treffen wären. Wir entschieden uns schließlich dafür, uns soweit wie möglich auf solche Hauptschulklassen zu beschränken, welche nur zum Hauptschulabschluss und nicht zu höheren Abschlüssen führen.

Die Pretestphase erstreckte sich vom ersten Versuch Anfang Juli 2008 über eine zweite (September/November) und dritte (Januar) Erhebungswelle bis zur anschließenden Auswertung der Ergebnisse, also insgesamt über etwa acht Monate. Insgesamt wurden etwa 210 SchülerInnen befragt.

4.2. Verlauf der Pretests

Erster explorativer Versuch

Das gemessen am Umfang der Forschungsinteressen sehr kurze Erhebungsinstrument umfasste etwa 20 Seiten. Es war nicht abzusehen, inwieweit dies mit bildungsfernen und gegebenenfalls lernschwachen Schülern zu machen wäre. Zudem war unklar, inwieweit das Instrument geeignet sein würde, ausgerechnet die Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus, nämlich die lern- und schriftschwachen SchülerInnen zu erreichen und von diesen die gewünschten Informationen zu erhalten. Es galt auch herauszufinden, inwiefern durch besondere Hilfestellungen schriftunsicheren SchülerInnen entgegengekommen werden musste und konnte.

Die erste Klassenzimmerbefragung fand zum Ende des Schuljahres in einem Schulzentrum mit schulformübergreifenden Klassen statt. Die SchülerInnen wurden über den Testcharakter der Befragung aufgeklärt und aufgefordert, Fragen und Hinweise auf für sie schwer verständliche oder unpassende Sprache an uns zu richten. Ein Schreibtest fand hier noch nicht statt.

In der – erwartbar stärkeren – Integrationsklasse der Jahrgangsstufe neun wurde der Fragebogen zum selbständigen Ausfüllen an die SchülerInnen ausgeteilt. Drei ProjektmitarbeiterInnen erklärten auf Nachfrage einzelne Sätze und Wörter. Trotz Störung durch zu spät kommende Schüler arbeiteten die SchülerInnen konzentriert und stellten immer wieder Fragen.

Größere Schwierigkeiten hatten nur wenige Schüler. Die Bearbeitungszeit variierte zwischen 22 und 40 Minuten. Dies war „erfreulich“, aber noch kein Anlass, den Zeitaufwand pro Erhebung schon auf eine Schulstunde festzulegen: Im Sinne des Projektauftrages bzw. der Zielgruppebestimmung „funktionale Analphabeten“ war es schwer zu rechtfertigen, die Fähigkeit zum selbständigen Bearbeiten eines Fragebogens einfach vorauszusetzen, und es war wichtig, möglichst vollständige Daten zu erheben. Zudem fehlten offenbar drei besonders schriftschwache SchülerInnen, wodurch der gute Verlauf schwer zu bewerten war.

Bei der zweiten Erhebung, dieses mal eine Förderschulklasse der Stufe acht, versuchten wir ein leseschwache SchülerInnen stark unterstützendes Modell: Die Fragen wurden laut vorgelesen und zusätzlich über einen Overhead-Projektor angezeigt. Auf Nachfrage wurde Unverständenes wiederholt und/oder erklärt. Der Projektor wurde als Hilfestellung von SchülerInnen nicht angenommen. Sie schauten gar nicht zur Projektionsfläche. Als nach etwa 60 Minuten einzelne SchülerInnen Ungeduld und „Kopfschmerzen von so viel Lesen“ äußerten, wählten wir einen zentralen Fragebereich aus und lasen diesen ohne Projektor vor. Dies hatte den Vorteil, dass der Vorlesende sich mehr auf die SchülerInnen konzentrieren konnte.

Bei diesem ersten Test wurde die Mehrzahl der Items auf Nachfrage ganz oder teilweise noch einmal in anderen Worten erklärt. Es gab also großen sprachlichen Überarbeitungsbedarf.

Zweite Testwelle

Vor dem zweiten Test im September/November wurden alle Hinweise der SchülerInnen genutzt, um sprachliche Hürden im Fragebogen zu beseitigen. Außerdem wurden in Kooperation mit dem Bundesverband Alphabetisierung Fragen zu Musik- und Event-Interessen eingefügt. Die Befragung wurde zudem ergänzt um einen ersten Schriftkompetenztest, nämlich ein an die Hamburger Schreibprobe angelehntes Kurzdiktat (siehe unten).

Wir testeten das Verfahren, Hauptschulen die Fragebögen zusammen mit einem Lehrer- Manual zuzuschicken und dort von Lehrkräften zum selbständigen Ausfüllen austeilend zu lassen. Dies versprach eine deutliche Reduzierung unseres Reiseaufwandes während der Haupterhebung und schien auch gut zu funktionieren. Als Incentive für die SchülerInnen wurde unter den besten Diktaten eine Belohnung für die Klassenkasse verlost. Der Rücklauf für je zwei Klassen der Stufen neun und zehn war vollständig.

Wir selbst führten in je zwei Förderschulklassen der Stufen acht und zehn die Befragung durch, wiederum vorlesend, aber ohne visualisierende Hilfsmittel. Wir testeten einmal frontales Vorlesen vor der ganzen Klasse und einmal Vorlesen in Kleingruppen. Beim frontalen Vorlesen gab es dieses mal nur wenige Nachfragen. Das Tempo der SchülerInnen variierte, aber unser Vorlesetempo schien, außer für einen, von uns stark betreuten leseschwachen Schüler niemanden zu überfordern und auch niemanden übermäßig zu langweilen. Wir wurden recht zügig fertig, auch mit dem abschließenden Kurzdiktat. Das Vorlesen und Betreuen in Kleingruppen wurde verworfen. Es hatte zwar prinzipiell den Vorteil besserer Kontrolle des Ausfüllens und des Mitschreibens beim Diktat. Allerdings hatten die InterviewerInnen nach dem Wechsel von der „Lehrerposition“ in die Kleingruppe viel mehr zu tun mit Provokationen und der Suche nach dem richtigen Lesetempo, ohne dass dafür ein Gewinn absehbar gewesen wäre. Es schien vielmehr, dass die Nachfragen einzelner SchülerInnen der Klasse insgesamt weniger nützten. Der absehbare Mehraufwand an Personal (3 InterviewerInnen pro Klasse) und Schulung schien also nicht gerechtfertigt.

Die Verständnisprobleme waren in den zweiten Pretests offenbar so gering, dass weitere Umformulierungen des Fragebogens unnötig schienen. Offenbar waren im ersten Test die schwierigen Stellen bereits identifiziert und daraufhin das Instrument für die Zielgruppe verständlich gemacht worden. Dass es kaum Nachfragen gab hinterließ aber auch die Frage, ob wir nicht doch noch zuviel über den Zeitaufwand nachdachten und sich dies womöglich in unserem Auftreten und Leseverhalten niederschlug. Jedenfalls war verstärkt darauf zu achten, Zeit mit zu bringen, um entspannt aufzutreten und beim Vorlesen sowohl geduldig zu sein als auch Akzente zu setzen. Die Bedeutung des Zeitpuffers wurde bestätigt, als ein Lehrer nicht nur auf besondere Rücksicht für einen leseschwachen Schüler bestand, sondern darüber hinaus Angelegenheiten der Klasse, die nichts mit der Befragung zu tun hatten, jederzeit

alle Wichtigkeit einräumte. Dieser sehr angenehme Zug verlängerte das Verfahren, in diesem Fall auf über 60 Minuten.

Bis hierher problematisch waren die nicht gut funktionierenden Fragen zu Ausbildung und beruflicher Tätigkeit der Eltern. Über Nachfragen und aus dem Antwortverhalten erschlossen wir, dass die SchülerInnen wohl Vorstellungen von der Tätigkeit ihrer Eltern besitzen, diese Vorstellungen aber in abstrakte Unterscheidungen - Lohn vs. Gehalt oder Arbeiter vs. Angestellter - nicht einordnen konnten und zudem über die (Berufs-)Bildungsqualifikationen ihrer Eltern nicht bescheid wussten. Hier war der größte Bedarf für weitere Versuche angezeigt.

Rechtschreibung oder Textverstehen? – Versuch eines „PISA-Tests“

Lange war noch ungeklärt, welcher Schriftkompetenztest zum Einsatz kommen würde. Ein Rechtschreibtest würde nicht die Fähigkeit sinnverstehenden Lesens abfragen, was aber attraktiv wäre, auch wegen der Anschlussfähigkeit an internationale Studien wie PISA und IALS. Ein solcher Test müsste aber insbesondere zwei Voraussetzungen erfüllen:

Er müsste erstens im unteren Leistungsbereich stark differenzieren, um eine brauchbare Varianz zu erreichen. Befragte Lehrkräfte vermuteten aber, die SchülerInnen würden gänzlich überfordert sein. Der Test müsste zweitens valide und drittens zusammen mit der Hauptbefragung, also mit geringem Zeitaufwand durchführbar sein. Einen zusätzlichen Termin für einen Test einzuplanen, hätte womöglich die Akzeptanz von Schulen und Ministerien gefährdet.

Wir machten einen Versuch mit zwei Units der veröffentlichten PISA-Beispielaufgaben (OECD 2002)⁹ in einer Förderschulklasse der Stufe zehn. Aufgaben, die auf Kompetenzniveau eins testen, wurden von den meisten, Tests auf Niveau drei nur von wenigen SchülerInnen und z. T. nicht unbedingt selbständig gelöst. Eine starke Streuung war also nicht in Sicht, sondern viel mehr ein – für uns unbrauchbarer – allgemeiner Defizitbefund. Gegen diesen kurzen Test spricht aber vor allem der testtheoretische Einwand, dass Ergebnisse einzelner Aufgaben auf die latente Variable Schriftkompetenz nicht exakt messen, sondern lediglich Hinweise geben. Um ein zuverlässiges und trennscharfes Ergebnis hinsichtlich tatsächlicher Kompetenzen zu erreichen bedarf es einer großen Zahl von Units mit unterschiedlichen Text- und Aufgabenformen, im Grunde sogar des gesamten PISA-Instruments, was für das HABIL-Projekt utopisch ist. Letztendlich bestätigte dieser kleine Versuch vor allem die Entscheidung für einen Rechtschreibkompetenztest.

⁹ OECD (2002): Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Paris

Abschließende Tests

Vor den abschließenden Tests wurde das Instrument noch einmal stark überarbeitet: Der schlecht funktionierende Sozialindikator wurde ersetzt durch Teile der in Kooperation der Universität Bielefeld mit der Weltgesundheitsorganisation entwickelten Family Affluence Scale. Neu eingefügt wurden Items zur Evaluation der Alfa-Telefon-Kampagnen. Über eine Faktorenanalyse wurde die sehr lange Itembatterie zu Anerkennungserfahrungen gekürzt um Items, die auf keinem Faktor oder nur schwache Ladungen zeigten.

Als Schriftkompetenztest wurde das Kurzdiktat ersetzt durch einen Originaltest der Hamburger Schreibprobe (HSP 5-9^B). So konnte, in Kooperation mit Peter May, dem Entwickler der Hamburger Schreibprobe, sowie dem Verlag für pädagogische Medien und dem Friedrich Verlag ein erprobtes, valides und in nur etwa 20 Minuten zu bearbeitendes Instrument eingesetzt werden.

In den letzten Tests war nun noch zu klären, ob die insgesamt noch länger gewordene Befragung die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen nicht doch überfordert, ob die Family Affluence Scale tatsächlich besser funktioniert und ob der Schreibtest am Anfang oder am Ende der Befragung zu platzieren ist. Für den Einstieg mit der HSP sprachen ein erwarteter Gewinn an Aufmerksamkeit und die größere Chance, das harte Kriterium für Schriftkompetenz durchgängig erheben zu können. Gegenargumente waren die Priorität des Hauptinstruments sowie ein eventuell starker Prüfungscharakter der ganzen Erhebungssituation. Unklar war zudem, ob die HSP auch in der gymnasialen Kontrollgruppe eingesetzt würde.

Getestet wurde in je drei Förder- und Hauptschulklassen der Stufe neun.

An den Förderschulen war der Verlauf sehr zufriedenstellend. Die Family Affluence Scale funktionierte sehr viel besser als der alte Sozialindikator. Die HSP funktionierte am Anfang und auch am Ende der Befragung. In einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung wurden die zwei Stunden voll ausgeschöpft, nicht wegen besonderer Probleme, sondern durch die geduldige und gewissenhafte Arbeitsweise. In einer anderen Klasse verlief die Befragung schneller und ebenfalls problemlos. In der dritten fanden wir, verursacht durch schlechte Planung, bestätigt, dass Zeitdruck sich sehr nachteilig auswirkt: Die SchülerInnen wurden unruhig, waren auf die Erklärung ihrer Sachzwänge konzentriert und konnten sich so nicht auf die Befragung einlassen. Zwei Schulstunden waren aber in jedem Fall ausreichend, um in Ruhe und mit Zeit für Rückfragen die Befragung durchzuführen. In den Hauptschulen führten wieder die LehrerInnen die Befragung durch und berichteten weder von zeitlichen, noch von anderen Problemen.

4.3 Folgerungen aus der Pretestphase

Die durchweg hilfsbereiten, aufgeschlossenen und teilweise an Rückmeldungen interessierten LehrerInnen und SchulleiterInnen hatten zum Teil skeptisch geäußert, die Fragen könnten für Förderschulen zu schwer verständlich sein und insgesamt das Konzentrationsvermögen der SchülerInnen überfordern. Daran gemessen verliefen die Befragungen erstaunlich gut. Einige SchülerInnen äußerten, ihnen schmerze der Kopf vom vielen Lesen oder die Hand vom vielen Schreiben, aber der Fragebogen schien mindestens mit Hilfestellungen bewältigbar. Einige SchülerInnen machten bei der Hamburger Schreibprobe recht viele Fehler. Regelrechte „Pseudoschreibungen“, die auf gänzlichem Schreib-Unvermögen hätten schließen lassen, kamen allerdings nicht vor.

Auf die oben genannten Ausgangsfragen wurden schließlich Antworten gefunden:

- *Wie sind die SchülerInnen und Schulleitungen an Haupt- und Förderschulen zu motivieren bzw. wie reagieren diese auf unser Vorhaben?*

- Bei SchulleiterInnen bewährte es sich, die Ressourcenorientierung zu betonen bzw. die Abgrenzung von Defizitmodellen zu bekräftigen.
- SchülerInnen reagierten positiv auf Hinweise, dass es keinen Zeitdruck gebe und dass die Ergebnisse anonym, vor allem vor den LehrerInnen verborgen bleiben. Die SchülerInnen freuten sich über sichere (Schokolade) und optionale (Verlosung) Incentives.

- *Wie viel Zeit ist für die Erhebung zu veranschlagen?*

- Für die Befragung sind zwei Schulstunden zu veranschlagen. Diese genügen, um alle SchülerInnen teilhaben zu lassen, auf alle Nachfragen zu reagieren und zu helfen.

- *Welcher Personalaufwand ist notwendig? Wie ist die Befragung durchzuführen?*

- Es erwies sich als sinnvoll, in Hauptschulen die Lehrkräfte zu bitten, den Bogen zum selbständigen Ausfüllen auszuteilen und in Förderschulen InterviewerInnen einzusetzen, die den Fragebogen vor der ganzen Klasse vorlesen.

- *Ist der Fragebogen inhaltlich und in seinem Umfang bewältigbar?*

- Sprachliche Probleme waren nach dem ersten Test identifiziert und beseitigt.
- Der nicht funktionierende Sozialindikator wurde ersetzt. Der neue bewährte sich.
- Die FörderschülerInnen kamen mit einem insgesamt 24-Seitigen Instrument zurecht, umso mehr, wenn die InterviewerInnen einen ‚Draht‘ zu den SchülerInnen bekamen.

- *Ist ein, und wenn ja, welcher, Schriftkompetenztest geeignet für unsere Untersuchung?*

- Nach Durchsicht der zur Zeit gebräuchlichen Lese- und Schreibtests, einigen Versuchen im Feld und Expertengesprächen fiel die Entscheidung für die HSP5-9^B. (s. Abschnitte 3.2 + 6)

5. Auswertung der Pretest-Daten

5.1. Der Milieu-Indikator

Der Milieu-Indikator ist ein zentrales Konstrukt der Repräsentativbefragung. Er basiert auf der Annahme, dass soziale Akteure in ihrem alltäglichen Handeln sich von bestimmten Wahrnehmungsmustern bzw. Wertorientierungen leiten lassen. Die letzteren verweisen wiederum auf die Position dieser Akteure im Gefüge der sozialen Milieus, welche die soziale Differenzierung der Gesellschaft ausmachen (s. auch Beschreibung des Fragebogens, Abschnitt 3.1). Mit Hilfe dieses Konstruktes können somit mehrere Dimensionen von Alltagsorientierungen der Jugendlichen konstruiert werden, die von zentraler Bedeutung für die Erstellung der Typologie funktionaler Analphabeten sein werden.

Ein spannender Punkt an der HABIL-Befragung ist, wie das Instrument bei der Stichprobe der Förder- und Hauptschüler funktioniert. Da der Milieu-Indikator bis jetzt vor allem in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen im Einsatz war, fehlen uns verlässliche Daten bezüglich seiner Verwendung bei Stichproben, die auch FörderschülerInnen enthalten. In dieser Hinsicht verspricht unsere Erhebung einen Beitrag zur Weiterentwicklung bzw. Interpretation des Milieuindikators. Wir haben die im Pretest erhobenen Daten daraufhin ausgewertet, inwieweit die bei der Entwicklung des Milieu-Indikators angenommenen Einstellungstypen bzw. die Faktorenstruktur der Verteilung bestätigt werden konnte.

Tabelle 2 stellt die in vorangegangenen Studien ermittelte Faktorenlösung (linke Spalte) den im Pretestdatensatz extrahierten Faktoren (rechte Spalte) gegenüber.¹⁰ Die jeweils obere Zeile zeigt die Items, die in beiden Fällen auf den jeweiligen Faktor laden; die jeweils untere Zeile zeigt links diejenigen Items, die beim Pretest aus dem Faktor „rausfallen“, also nicht auf den erwarteten Faktor laden; jeweils rechts stehen die Items, die nur bei unserem Pretest auf den Faktor laden, aber in der Ausgangsstruktur nicht vorzufinden sind.

¹⁰ In beiden Fällen wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation durchgeführt

Tab. 2: Faktorenstruktur des Milieu-Indikators: Ausgangsstruktur und Preteststruktur

Milieu-Indikator Ausgangsstruktur		Milieu-Indikator HABIL Pretest	
Faktor 1: Moralisches Sendungsbewusstsein und Empathie			
<ul style="list-style-type: none"> - Es ist wichtig, für Frieden in der Welt einzutreten - Es ist wichtig, Schwachen zu helfen - Man sollte sich dafür einsetzen, dass es weniger Unterdrückung und Ausbeutung auf der Welt gibt - Alle sollten die gleichen Chancen im Leben haben 			
<ul style="list-style-type: none"> - Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen 		<ul style="list-style-type: none"> - Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird (*)¹¹ - Ich werde mein Leben so einrichten, dass ich etwas verändern und verbessern kann (*) - Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen(*) 	
Faktor 2: Risikobereitschaft und hedonistische Orientierung			
<ul style="list-style-type: none"> - Ich bin immer bereit, ein Risiko einzugehen - Sicherheit im Leben ist mir egal, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen - Ich möchte vor allem Spaß im Leben haben - Ich tue Dinge häufig ganz spontan 			
		<ul style="list-style-type: none"> - Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen - Ich werde mein Leben so einrichten, dass ich etwas verändern und verbessern kann (*) - Für mich gibt es wenig Chancen etwas zu erreichen (*) 	
Faktor 3: Anpassung			
<ul style="list-style-type: none"> - Man sollte sich einfügen und anpassen - Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird - Beruf und Karriere werden in meinem Leben eine zentrale Rolle spielen 			
<ul style="list-style-type: none"> - Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann - Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden 		<ul style="list-style-type: none"> - Ich möchte vor allem Spaß im Leben haben (-)(*) 	
Faktor 4: Leistung und Ehrgeiz			
<ul style="list-style-type: none"> - Wenn ich etwas Neues lerne, übe ich dafür regelmäßig - Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an - Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen 			
<ul style="list-style-type: none"> - Ich bin sehr ehrgeizig - Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann 		<ul style="list-style-type: none"> - Beruf und Karriere werden in meinem Leben eine zentrale Rolle spielen 	
Faktor 5: Strategie des „Muddling-through“			
<ul style="list-style-type: none"> - Ich lebe hier und jetzt und möchte nicht an später denken - Für die Zukunft zu planen, halte ich für sinnlos: Es kommt doch alles ganz anders 			
<ul style="list-style-type: none"> - Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch - Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat 			
Faktor 6: Empathielosigkeit			
<ul style="list-style-type: none"> - Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld - Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen 			
<ul style="list-style-type: none"> - Es ist nicht richtig, Geld gedankenlos auszugeben - Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden 			
Faktor 7: Wahrgenommene Chancenlosigkeit			
<ul style="list-style-type: none"> - 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 - Für mich gibt es wenig Chancen etwas zu erreichen 			
<ul style="list-style-type: none"> - Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen (-)¹² - Ich bin sehr ehrgeizig (-) - Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann (-) 		<ul style="list-style-type: none"> - Manchmal war es mir peinlich, jemanden nach Hause einzuladen (*) 	
Faktor 8 : Rebelliges Engagement			
<ul style="list-style-type: none"> - Was andere von mir denken, ist mir egal - Ich sage meine Meinung, auch wenn es mir schadet 			
<ul style="list-style-type: none"> - Ich werde meine Leben so einrichten, dass ich etwas verändern und verbessern kann 			
Faktor 9: Scham und Unsicherheit			
<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 			
		<ul style="list-style-type: none"> - Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden (*) - Es ist nicht richtig, Geld gedankenlos auszugeben (*) 	

¹¹ Faktorladung im Bereich zwischen 0.5 und 0.3, schwache Einbindung in die Faktorenstruktur

¹² (-) bedeutet eine Ablehnung der Aussage, bzw., dass das Item negativ auf den Faktor lädt.

Zusätzlich zu den neun erwarteten, wurden beim Pretest zwei weitere Faktoren extrahiert:

Faktor 10

- Ich bin sehr ehrgeizig (-)
- Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat
- Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann (-)
- Ich werde meine Leben so einrichten, dass ich etwas verändern und verbessern kann (*)

Faktor 11

- Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch
- Alle sollten die gleichen Chancen im Leben haben
- Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann (*)
- Ich möchte vor allem Spaß im Leben haben (*)

Die Faktorenanalyse mit den Pretestdaten hat zunächst gezeigt, dass die Ausgangsfaktorenstruktur nicht vollständig reproduziert werden konnte, wovon auch auszugehen war. Die Faktoren sind davon in unterschiedlicher Weise betroffen, die Gesamtstruktur kann aber als mehr oder weniger erhalten angesehen werden. Bei den Faktoren 1 und 2 z.B. laden (fast) alle Kernitems wie erwartet. Hier fällt lediglich das Item „Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen“ aus dem ersten Faktor heraus und lädt dafür auf den zweiten Faktor, und zwar hoch. Das kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass das Item weniger eindeutig formuliert ist als die anderen Items des ersten Faktors und somit interpretative Schwierigkeiten auslöst. Darüber hinaus könnte es sein, dass „neue Ideen umsetzen“ die Jugendlichen inhaltlich nicht dem Konstrukt „moralisches Sendungsbewusstsein“ zuordnen, sondern für sie diese Aussage zum Bereich „etwas neues ausprobieren“ gehört, was eher mit Risikobereitschaft und Spontaneität zu tun hat.

Hinzu kommt, dass noch jeweils drei andere Items auf die beiden Faktoren unerwartet laden, allerdings ist die Faktorladung schwach.

Bei den anderen Faktoren bleibt ungefähr die Hälfte der Items aus der Ausgangsstruktur erhalten. Auf den Faktoren 3, 4, 7 und 9 laden außerdem auch ein bis zwei zusätzliche Items, die allerdings schwache Faktorladung aufweisen und dabei keine inhaltliche Bedeutungsverschiebungen des Faktors verursachen.

Als interessantes Beispiel kann hier das Item „Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden“ angeführt werden, welches nicht auf den dritten Faktor „Anpassung“, sondern auf den neunten Faktor „Scham and Unsicherheit“ lädt. Wie schon im Fall mit „neuen Ideen“, haben wir es hier auch mit einer Bedeutungsverschiebung zu tun: Das „Vorgehen gegen die Außenseiter“ gehört alltagsideologisch nicht zum Konstrukt „Anpassung und Konformität“, sondern kann als eine Art Abwehrreaktion gegen subjektiv erfahrene soziale Scham verstanden werden.

Die faktorenanalytische Auswertung macht deutlich, dass der Milieu-Indikator bei unserer Stichprobe gut funktioniert. Dabei ist es nicht ausgeschlossen, dass kleine Modifikationen an der Faktorenstruktur notwendig sein werden, um sie stichprobensensibler zu machen.

5.2. Die Anerkennungsskala

Die Anerkennungsskala ist eine projektinterne Eigenentwicklung. Sie soll das Sozialkapital der Jugendlichen messen, welches sich in Form von Anerkennung durch peer-groups manifestiert. Die Anerkennung wird dabei als eine besondere Ressource verstanden. Die Skala spielt auch eine zentrale Rolle bei der Erstellung der Typologie funktionaler Alphabeten, da sie soziale Ressourcen der Jugendlichen aufzeigt.

Das Instrument spiegelt sehr unterschiedliche Dimensionen der Anerkennung wieder und besteht insgesamt aus 52 Items. Die ersten explorativen Analysen¹³ haben gezeigt, dass die Skala sich auf 15, in Tabelle 3 aufgeführte Faktoren reduzieren lässt:

Tabelle 3: Faktorenstruktur der Skala Anerkennung (nur Faktorladungen >0.5)

Faktor	Items: „Andere finden mich gut, weil ich...“
1) Einflussressourcen / Lifestyle	...angesagte Klamotten trage“ ...mich super stylen kann“ ...wichtige Leute in der Stadt kenne“ ...gut aussehe“ ...bei meinen Freunden was zu sagen habe“ ...viele Freunde habe“ ...immer Geld habe“ ...immer die neuste Musik habe“ ...sich keiner mit mir anlegen will“
2) Formaler Schulerfolg	...ich fleißig in der Schule bin“ ...gute Noten habe“ ...vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde“ ...die Lehrer mich mögen“
3) Devianz I	...schon mal Prügeleinen mit meinem Handy aufgenommen habe“ ...schon mal Pornovideos auf meinem Handy zeigen konnte“ ...viel Alkohol vertrage“
4) Handwerkliche / technische Kompetenzen	...technische Probleme lösen kann“ ...mich mit Computern gut auskenne“ ...gut Dinge reparieren kann“
5) Up to date	...viel über Stars weiß“ ...mich gut mit Musik auskenne“ ...viele Filme kenne“
6) Durchsetzungsfähigkeit	...mich unter Gleichaltrigen durchsetzen kann“ ...selbstbewusst bin“
7) Partyhecht	...viel auf Partys bin“ ...tolle Partys gebe“ ...viel Alkohol vertrage“
8) Relaxt	...auch einfach mal nichts mache“ ...keine Angst vor Zukunft habe“
9) Kreativität	...Songtexte, Geschichten oder so schreibe“ ...eigene Musik mache“
10) Schulisches Engagement	...außerhalb vom Unterricht in der Schule Aufgaben übernehme“
11) Familienengagement	...viel Zeit für meine Familie habe“ ...Probleme meiner Eltern oder Geschwistern lösen kann“
12) Gesundheitsverhalten	...mich gut ernähre“ ...auf meine Gesundheit achte“
13) Devianz II	...schon mal im Knast war“ ...einfach mal klaue“
14) Devianz III	...einfach mal klaue“ ...mehr als eine Sprache spreche“ (-) ...die Schule nicht so wichtig nehme“
15) ??	...Informationen im Internet finden kann“ ...die Lehrer mich mögen“

¹³ Hauptkomponentenmethode mit Varimaxrotation

5.3. Die Coping-Skala

Die Coping-Skala umfasst 14 Items, die unterschiedliche Bewältigungsstrategien im Umgang mit schulischem Stress beschreiben. Coping-Strategien können je nach Ausprägung als Ressource oder als subjektive Barrieren verstanden werden, die die Auseinandersetzung mit problematischen Umständen verhindern.

Diese Skala ist eine Anknüpfung an die Heimatdisziplin des Projektes – die Gesundheitswissenschaften –, da auch mögliche gesundheitliche Folgen der Stress thematisiert werden.

Eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation ergab eine Reduktion auf vier sinnvolle Faktoren (Tabelle 4):

Tab. 4: Explorative Faktorenanalyse der Coping-Skala: Antworten auf die Frage: „**Was tust Du, wenn Du Probleme in der Schule hast?**“. Rotierte Komponentenmatrix (Faktorladungen >0.5)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
„Dann zeige ich mir und den anderen, was ich gut kann.“	,754			
„Dann mache ich erst einmal etwas richtig Schönes, um mich abzulenken.“	,697			
„Dann suche ich Hilfe bei Freunden oder Freundinnen.“	,688			
„Dann lerne ich besonders viel für die Schule.“	,536			
„Dann spreche ich mit Eltern/Erziehungsberechtigten über das Problem.“	,534			
„Dann lasse ich meinen Frust an anderen aus.“		,793		
„Dann mache ich meinen Ärger Luft und werde richtig laut.“		,716		
„Dann schwänze ich schon mal die Schule.“		,592		
„Dann tue ich so, als ob alles in Ordnung wäre.“		,529		
„Wenn es dabei um einen Lehrer geht, dann spreche ich ihn direkt an.“			,764	
„Wenn es dabei um einen Mitschüler/eine Mitschülerin geht, dann spreche ich ihn/sie direkt an.“			,729	
„Dann tue ich mir selbst weh.“				,817
„Dann bekomme ich Kopf- und/oder Bauchschmerzen.“				,667
„Dann fresse ich alles in mich hinein.“				,585

Anteil erklärter Varianz = 0,54

Die extrahierten Faktoren können inhaltlich interpretiert werden als differente Copingstrategien bzw. als vier Modi der Stressbewältigung:

Faktor 1: Problemorientiertes, schulkonformes Coping

Faktor 2: Emotionales, vermeidendes / nicht schulkonformes Coping

Faktor 3: Kommunikatives Coping

Faktor 4: Psychosomatisches, autoaggressives Coping

Die inhaltliche Faktorenstruktur ist sehr eindeutig. Fraglich bleibt allerdings die Einbindung des dritten Faktors „Kommunikatives Coping“. Hier stellt sich die Frage, welche Unterschiede zum ersten Faktor bestehen. Die Antwort liegt in der Formulierung der Items: Anders als die restlichen Items beziehen sich die beiden Aussagen ausschließlich auf Probleme persönlicher Art („Wenn es um einen Lehrer/eine Lehrerin geht...“, „Wenn es um einen Mitschüler/eine Mitschülerin geht...“).

Wir verzichten hier auf eine der Befragung vorgängige Bewertung der einzelnen Strategien. Dem soziologischen Ansatz des HABIL-Projekts (s. Abschnitt 2), insbesondere der Stärkung der Ressourcen- und Differenzperspektive folgend betrachtet wir die einzelnen Coping-Strategien als gleichwertige, möglicherweise sich ergänzende Optionen. In unserer Rezeption einschlägiger „Bewältigungstheorien“ (dazu Hurrelmann 2006) darf und sollte zunächst offen bleiben, inwiefern und unter welchen Bedingungen bestimmte Verarbeitungsstrategien „realistisch“, angemessen und für SchülerInnen jeweils gewinnbringend sind. Im Kontext der Typologie funktionaler Analphabeten wird die Coping-Skala verschiedenen Optionen aufzeigen, wie im schulischem Setting mit Barrieren, mit Stigmata und schlechten Aussichten hinsichtlich des Erwerbseinstiegs umgegangen wird.

6. Auswertung der Rechtschreibtests

6.1 Die Stichproben

Vor der Entscheidung für die HSP5-9^B wurde im Pretest ein zwei Sätze umfassendes Kurzdiktat eingesetzt, das aus Wörtern HSP zusammengesetzt ist¹⁴ und nach deren Regeln ausgewertet wird. Beide Tests sind vergleichbar, so dass es sinnvoll ist, Ergebnisse parallel abzubilden. Ausgewertet wurden 125 Kurzdiktate und 83 HSP5-9^B. Tabelle 5 fasst die jeweils teilnehmenden Klassen nach Schulform und Klassenstufe zusammen.

Tab. 5: An Schreibtests teilnehmende Klassen

Klassen	Kurzdiktat		HSP 5-9 ^B
	2x	2x	
Förderschule	10	8	2x 9
Hauptschule	10	9	3x 9

Wegen geringer Förderschul-Klassengrößen nahmen deutlich mehr Haupt- als FörderschülerInnen teil. Fünf der Kurzdiktate sind unvollständig. Die Folgenden Berichte beziehen sich nur auf vollständige Diktate. Schulformvergleiche werden nur zwischen SchülerInnen gleicher Klassenstufen abgebildet.¹⁵

6.2. Streuung der Rechtschreibleistungen

Voraussetzung für aussagekräftige Interpretationen eines Rechtschreibtests im Zusammen-

Tab. 6: Verteilung der Graphemtreffer in der Teilstichprobe HSP 5-9^B

Graphemtreffer Rohwert	Anteil Graphemtreffer	interner Prozentrang	Häufigkeit				
339	100	100	1	315	92,92	39	1
337	99,41	98,1	2	314	92,63	37	2
336	99,12	95,5	2	313	92,33	34,4	2
334	98,53	92,2	3	312	92,04	32,5	1
333	98,23	89	2	311	91,74	30,5	2
332	97,94	87	1	308	90,86	27,3	3
330	97,35	84,4	1	307	90,56	24,7	1
329	97,05	81,2	1	306	90,27	23,4	1
328	96,76	79,2	1	305	89,97	22,1	1
327	96,46	77,3	2	303	89,38	20,8	1
326	96,17	74	3	302	89,09	18,8	2
325	95,87	68,8	5	297	87,61	16,9	1
324	95,58	64,3	2	292	86,14	15,6	1
323	95,28	60,4	4	287	84,66	13,6	1
322	94,99	56,5	2	285	84,07	11,7	1
321	94,69	52,6	4	284	83,78	9,7	2
320	94,4	48,7	2	281	82,89	7,8	1
319	94,1	46,1	1	279	82,3	6,5	1
318	93,81	42,2	4	277	81,71	5,2	1
				275	81,12	3,9	1
				269	79,35	2,6	1
				267	78,76	1,3	1

hang der anderen Variablen des Fragebogens ist eine ausreichende Streuung der Ergebnisse. Hier kommt die HSP 5-9^B der Erhebung in Haupt- und Förderschulen entgegen, da sie im unteren Leistungsbe- reich stark streut. Die Vergleichslisten von Peter May zeigen für Förderschulen eine sehr viel stärkere Streuung als für

Gymnasien. Die Verteilung der Pretest-Stichprobe von HABIL (Tab. 6) bestätigt dies.

¹⁴ Für das Kurzdiktat wurden Wörter ausgewählt, die möglichst viele Schwierigkeitsgrade und orthographische Aufgaben/Fehlerquellen abdecken, jeweils eine hohe Trennschärfe hinsichtlich des ablesbaren Leistungsstandes aufweisen und insgesamt möglichst viele Lupenstellen zur Abfrage der Rechtschreibstrategien vorweisen.

¹⁵ Die dabei gefundenen Schulform- und Geschlechtereffekte verstärken sich bei Hinzunahme unvollständiger oder in den nicht berücksichtigten Klassen geschriebenen Kurzdiktaten.

6.3 Schulform- und Klassenvergleiche

Schulform-Vergleich der Mittelwerte auf allen Auswertungsebenen

HauptschülerInnen erreichen im (*arithmetischen*) Mittel durchgehend bessere Ergebnisse als FörderschülerInnen. Tabelle 7 zeigt den Vergleich auf Wort- (korrekt geschriebene Worte), Graphem- (Graphemtreffer) und Strategiebene (Lupenstellen zur Anzeige der alphabetischen, orthographischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategie). In der Tabelle ist jeweils der prozentuale Anteil korrekter Schreibungen an der maximal möglichen Zahl (und in Klammern die absolute Anzahl) angegeben.

Tab. 7: Schulformvergleich Kurzdiktat und HSP 5-9 ^B - gerundete Mittelwerte				
	Hauptschule		Förderschule	
	Anteil in % (max. erreichbare Anzahl)			
	Kurzdiktat Klasse 10	HSP5-9B Klasse 9	Kurzdiktat Klasse 10	HSP5-9B Klasse 9
Korrekte Worte	75% (von 7)		36% (von 7)	
Graphemtreffer	96% (von 68)	94% (von 339)	83% (von 68)	89% (von 339)
Alphabetische Lupenstellen	94% (von 9)	93% (von 30)	79% (von 9)	83% (von 30)
Orthographische Lupenstellen	94% (von 7)	84% (von 20)	67% (von 7)	68% (von 25)
Morphematische Lupenstellen	93% (von 5)	85% (von 25)	46% (von 5)	70% (von 20)
Wortübergreifende Lupenstellen		85% (von 20)		40% (von 20)

Ein Schulformeffekt ist eindeutig und durchgängig zu sehen. Dass dieser auf der Wortebene sehr groß ist, liegt daran, dass auf der Wortebene ausnahmslos jede Normabweichung zum Punktverlust führt, was auf der Graphem- und der Strategiebene, nicht der Fall ist. Vor allem werden auf Graphemebene einzelne korrekte Wortteile und Rechts-

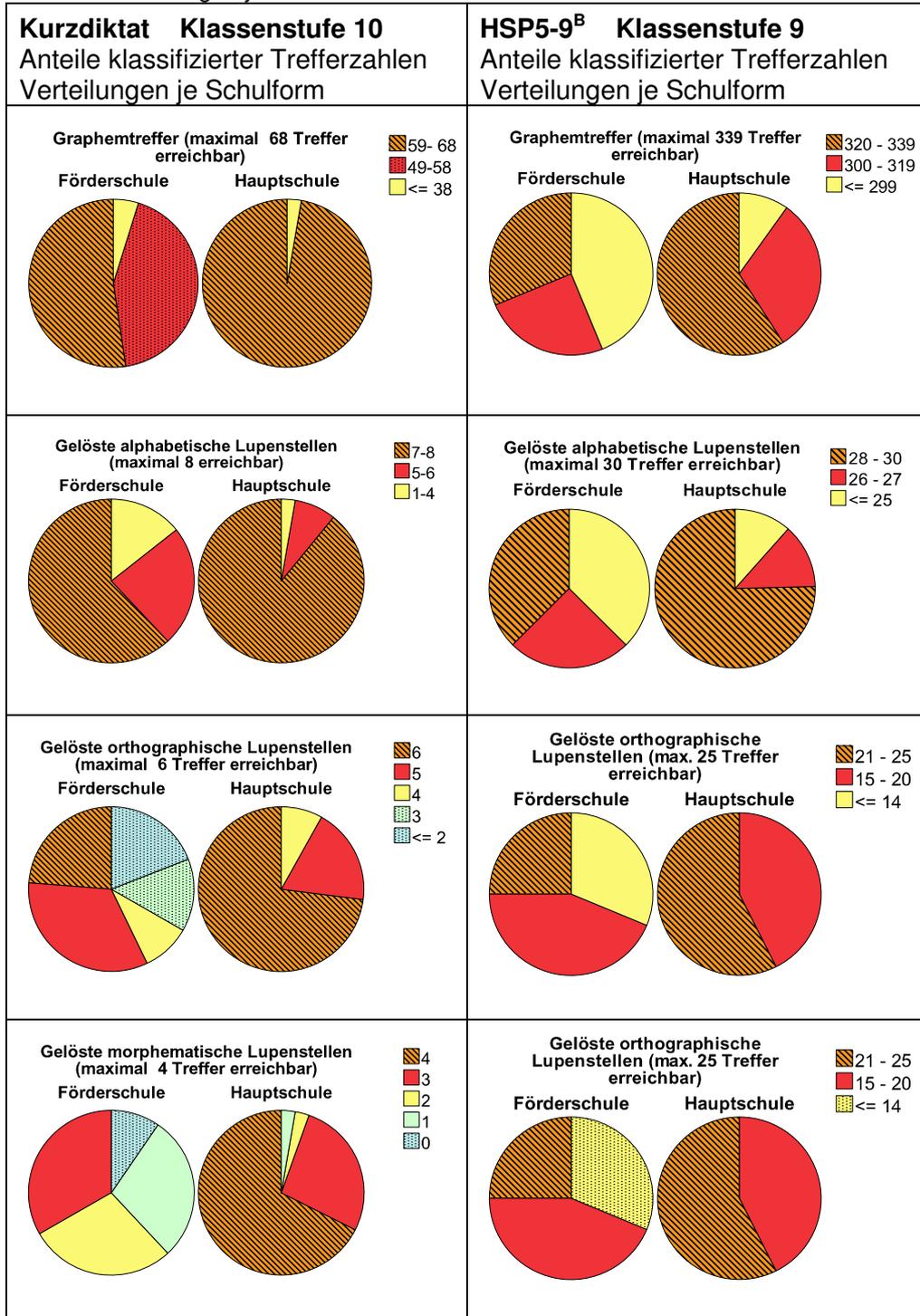
schreibkompetenzen honoriert und stärker gewertet als auf der Wortebene, wo allein Fehlerfreiheit zählt. Dies erklärt auch das insgesamt bessere Abschneiden aller SchülerInnen bei Graphemtreffern im Vergleich mit dem Anteil richtiger Worte.

Die abgebildeten *Rechtschreibstrategien* werden *idealtypisch nacheinander erlernt*. So könnte erwartet werden, dass bei unabgeschlossenen bzw. verzögerten Rechtschreibernprozessen die Ergebnisse von der alphabetischen bis zur wortübergreifenden Strategie zunehmend schlechter werden. Die Ergebnisse der FörderschülerInnen zeigen ein solches Bild eher als die der HauptschülerInnen. Dies ist allerdings nicht über zu bewerten, da es sich erstens um diagnostisch wenig wertvolle Mittelwerte handelt und es zweitens verschiedene problematische Muster der Strategiekompetenz gibt.

Klassierte Verteilungen je Schulform

Abbildung 1 zeigt klassierte Verteilungen für Graphem- und Lupenstellentreffer. Für beide Pretests werden Schulformvergleiche abgebildet – im linken Teil der Abbildung für das Kurzdiktat, im rechten Teil für die HSP 5-9^B. Auch hier zeigt sich der durchgängige Schulformeffekt. Die Ergebnisse der beiden Tests gleichen sich sehr stark. Die Diagrammflächen für die

Abb. 1: Verteilungen je Schulform bei Kurzdiktat und HSP 5-9^B



höchste Trefferklasse sind jeweils orange/schraffiert, die zweite Trefferklasse rot, die dritte gelb und die vierte hellblau unterlegt. Wo einzelne Ergebnisklassen nur von FörderschülerInnen abgedeckt werden, sind die entsprechenden Flächen durch Punkte hervorgehoben. HauptschülerInnen erzielen beim Kurzdiktat durchgängig 59 oder mehr *Graphemtreffer* und erreichen auch

gelegentlich die Maximalzahl von 68. Ein Ausreißer liegt mit 35 Treffern weit abgeschlagen. Von den FörderschülerInnen erreichen über die Hälfte 59 oder mehr Treffer. Deutlich über

ein Drittel hat Ergebnisse 49 bis 58 Treffern, die bei HauptschülerInnen gar nicht vorkommen bzw. durchgängig übertroffen werden. Der Ausreißer unter den FörderschülerInnen hat elf Treffer. Wie ähnlich das Ergebnis bei der HSP5-9 ausfällt wird deutlich, wenn die ersten zwei Trefferklassen zusammen betrachtet werden

Von den Lupenstellen für die *alphabetische Rechtschreibstrategie* erreichen beim Kurzdiktat zwei Drittel der Förder- und etwa 90 Prozent der HauptschülerInnen die beste Ergebnisklasse von sieben bis acht Treffern. Bei der HSP5-9 sind wieder analoge Verteilungen für die ersten beiden Ergebnisklassen zu sehen, also für 26 bis 28 gelöste Lupenstellen.

Beim Kurzdiktat lösten fast drei Viertel der HauptschülerInnen die Maximalzahl von sechs *orthographischen Lupenstellen*, über 90 Prozent mindestens fünf und keiner weniger als vier. Dagegen haben ein Drittel der FörderschülerInnen Ergebnisse unter vier. Hier gibt es also wie bei den Graphemtreffern einen Ergebnisraum, der nur von FörderschülerInnen erreicht und von HauptschülerInnen durchweg übertroffen wird. Analog betrifft dies bei der HSP5-9 Ergebnisse von 14 oder weniger gelösten Lupenstellen.

Bei der *morphematischen Rechtschreibstrategie* ist der Unterschied am augenfälligsten: Etwa zwei Drittel der HauptschülerInnen lösen beim Kurzdiktat alle vier Lupenstellen, von den FörderschülerInnen niemand. Dafür lösen hier etwa zehn Prozent keine der vier Lupenstellen gelöst, was wiederum bei der Hauptschulgruppe nicht vorkommt. Die Ergebnisse der HSP5-9 zeigen nicht diese exklusiven Ergebnisräume. Ansonsten sehen die Verteilungen wiederum sehr ähnlich aus.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Förderschulklassen stärker nach unten streuen und dass die besten Ergebnisse deutlich häufiger auf Hauptschulen erzielt werden.

Klassenvergleich für die HSP5-9

Der Schulformvergleich suggeriert die Möglichkeit direkter Rückschlüsse von der Schulform auf ein wahrscheinliches Leistungsspektrum. Eine Aufspaltung nach Schulklassen relativiert dies zu einem Teil. Tabelle 8 zeigt die (arithmetischen) Mittelwörter der Leistungen der mit der HSP5-9 getesteten Klassen der Klassenstufe neun.

Der *Abstand zwischen den beiden Förderschulklassen FS1 und FS2* ist bei den Graphemen und der alphabetischen Strategie größer als der Abstand der stärkeren (FS2) zu den Hauptschulklassen (HS 1-3).

Tab. 8: HSP5-9 – Mittelwerte der teilnehmenden Schulklassen

Schulklasse	Grapheme	Rechtschreibstrategien			
		Alphabetisch (A)	Orthographisch (O)	Morphematisch (M)	Wortübergreifend (WÜ)
FS 1	296	23	15	12	6
FS 2	309	26	17	14	10
HS 1	325	28	22	17	18
HS 2	308	27	19	15	13
HS 3	322	28	20	16	18

Quelle: Pretest HABIL - eigene Berechnungen

Zwei etwa gleich starke Hauptschulklassen (HS1+ HS3) setzen sich von der dritten (HS2) deutlich ab, die etwa gleich stark mit der stärkeren Förderschulklasse ist. Der Schulformeffekt in der Gesamtstichprobe beruht also, zumindest bei den Graphemtreffern (der Rechtschreibleistung) auf dem Vorsprung der beiden starken Hauptschulklassen. Die nach Klassen aufgliederten Ergebnisse fordern also zumindest zu einer differenzierten schulformübergreifenden Suche nach Faktoren schulischen Lernerfolgs heraus.

6.4 Vergleich zwischen Mädchen und Jungen

Der Vergleich zwischen Mädchen (N=60) und Jungen (N=64) zeigt für das Kurzdiktat ganz erwartungskonform einen Vorsprung der Mädchen, und zwar sowohl Schulform- (Tab. 9) als auch Klassenstufenübergreifend¹⁶ (Tab. 10). Die Tabellen zeigen die erreichten Anteile an der jeweils maximal möglichen Anzahl richtiger Lösungen.

Tab. 9: Kurzdiktat: Vergleich Jungen-Mädchen für alle Klassenstufen (gerundete Mittelwerte)

Klassenstufe	Geschlecht	Anteil korrekter Worte	Anteil Graphemtreffer
8	weiblich	23%	78%
	männlich	15%	76%
9	weiblich	81%	97%
	männlich	66%	95%
10	weiblich	67%	94%
	männlich	58%	92%

Tab. 10: Kurzdiktat: Vergleich Jungen-Mädchen für beide Schulformen (gerundete Mittelwerte)

Schulform	Geschlecht	Anteil korrekter Worte	Anteil Graphemtreffer
Förderschule	weiblich	39%	84%
	männlich	20%	80%
Hauptschule	weiblich	79%	97%
	männlich	70%	95%

Die Auswertung der HSP5-9 bestätigt diesen Befund nicht. Der Vergleich zwischen Jungen und Mädchen zeigt hier (Tab. 11) eher gegenläufige Tendenzen. Die Unterschiede sind nicht immer sehr groß, aber insgesamt erzielen Jungen die besseren Ergebnisse. Bei den Gra-

¹⁶ Dass die durchschnittlichen Leistungen der Klassenstufe zehn schlechter ausfallen als die der Klassenstufe neun ist zum größten Teil einem Schulformeffekt zuzuschreiben: Unter den neunten Klassen ist der Anteil der HauptschülerInnen deutlich größer.

phemtreffern, und auch bei drei Strategiewerten schneiden die Jungen besser ab als die Mädchen. Erst bei der wortübergreifenden, der prinzipiell zuletzt erlernten Strategie, haben die Mädchen wieder einen Vorsprung.

Tab. 11: HSP5-9B: Vergleich Jungen-Mädchen für beide Schulformen und insgesamt (gerundete Mittelwerte)

Schulform	Geschlecht	Anteil Graphemtreffer	Gelöste alphabetische Lupenstellen	Gelöste orthographische Lupenstellen	Gelöste morphematische Lupenstellen	Gelöste wortübergreifende Lupenstellen
Förderschule	weiblich	89%	82%	64%	67%	46%
	männlich	90%	85%	70%	71%	37%
Hauptschule	weiblich	94%	93%	82%	81%	85%
	männlich	94%	95%	85%	87%	82%
Gesamt	weiblich	93%	90%	77%	77%	75%
	männlich	93%	93%	82%	84%	74%

6.5 Vergleich mit anderen Stichproben

Die Annahme, dass eine *kritische Grenze funktionaler Alphabetisierung* mit der HSP5-9 ab-

Tab. 12: Rechtschreibleistungen HABIL-Pretest im Vergleich mit anderen Stichproben

Pretest HSP		Vergleichsgruppen	
		HRG*	GYM**
Schulklasse	Durchschnitt Graphemtreffer	Durchschnittlicher Prozentrang	
FS 1	296	1	0
FS 2	309	3	0
HS 1	325	22	1
HS 2	308	2	0
HS 3	322	15	0

*Vergleichsgruppe Haupt-/Real-/Gesamtschule
**Vergleichsgruppe Gymnasium

gebildet werden kann und dass diese Grenze *außerhalb* der HABIL-Stichprobe liegt, könnte weiter bestehen, wenn das im Pretest erhobene Leistungsspektrum insgesamt unterhalb der Verteilungen in anderen Stichproben läge. Zur Prüfung bieten sich die von Peter May veröffentlichten Vergleichstabellen für verschiedene Schulformen an. Und in der Tat liegen die Pretest-Ergebnisse zu 80 Prozent im unteren Quintil der Vergleichsgruppe aller Schüler und sogar zu über 90 Prozent im unteren Quintil der Vergleichsgruppe Gymnasien. Zwei Drittel der im Pretest getesteten

SchülerInnen belegen in der Vergleichsgruppe Gymnasien den Prozentrang 1. Daraus darf geschlossen werden, dass sehr viele von uns erfasste SchülerInnen Rechtschreibleistungen zeigen, die auf Gymnasien eigentlich gar nicht vorkommen, oder umgekehrt, dass auf Gymnasien übliche Rechtschreibleistungen von Haupt- und FörderschülerInnen überwiegend nicht erreicht werden.

Dies ist nicht auf den Schulformeffekt unserer Stichprobe, also nicht allein durch die Teilgruppe der FörderschülerInnen erklärbar. Dies verdeutlicht der Klassenvergleich. Tabelle 12 ordnet den durchschnittlichen Graphemtrefferzahlen pro Schulklasse die Prozentränge zu,

die sie in den Vergleichsgruppen HRG (Haupt-/Real-/Gesamtschule) und GYM (Gymnasien) jeweils einnehmen. Können im Vergleich mit der Gruppe HRG noch Unterschiede ausgemacht werden, so erreicht nur die beste der Hauptschulklassen einen Durchschnittswert, der überhaupt in der Gymnasialgruppe noch einen nennenswerten Prozentrang erreicht.

6.6 Vergleiche mit Handlungs- und Bildungskompetenzen

Anhand der Hamburger Schreibprobe wird deutlich, dass Diktat-Auswertungen, in denen lediglich Fehler gezählt und anhand fester Grenzen Noten vergeben werden, an sich keinerlei diagnostischen Wert haben, da unterschiedliche Qualitäten von Fehlern und Kompetenzen unberücksichtigt bleiben.

Gerade auch angesichts der starken Rolle der Deutschnote bei Laufbahnentscheidungen und der Objektivität, welche dieser Note als Entscheidungskriterium zugeschrieben wird, ist von Interesse, wie sich die gemessenen Rechtschreibkompetenzen zu den aktuellen Deutschnoten der SchülerInnen verhalten. Das in Tabelle 13 zusammengefasste Ergebnis zeigt einen höchstens geringen Zusammenhang von Deutschnote und der an den Graphem-

Tab. 13: Zusammenhang der aktuellen Deutschnote mit der Rechtschreibleistung

Deutsch-Note im letzten Zeugnis	Rechtschreibleistung: Anteil an möglichen Graphemtreffern	Rang in der Pretestverteilung
2 (N=7)	95,1%	60
3 (N=34)	93,9 %	45
4 (N=16)	93,0 %	40
5 (N=2)	93,7 %	42

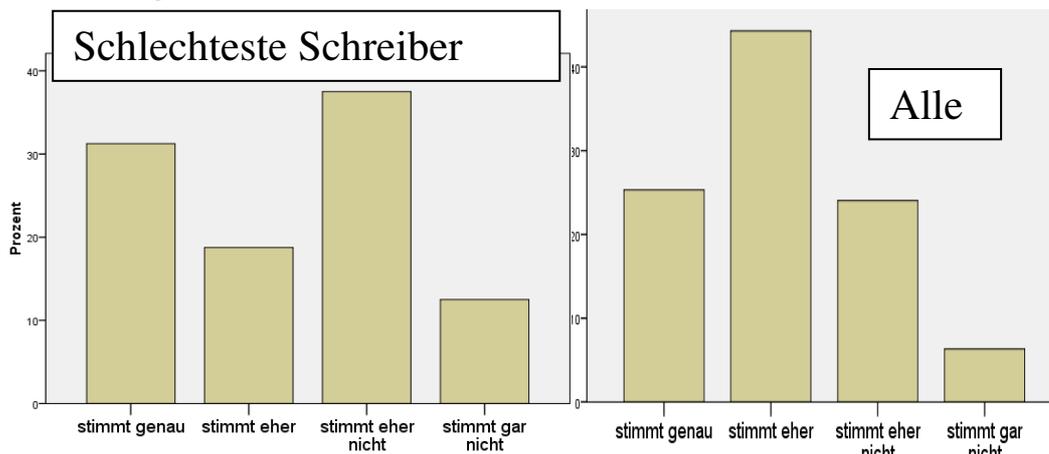
Quelle: Pretest HABIL - eigene Berechnung

treffern abgelesenen Rechtschreibleistung. Einzig setzt sich der Leistungsdurchschnitt der SchülerInnen mit der Note 2 nennenswert ab von denen mit der Note 3, gemessen am Prozentrang innerhalb der Pretestverteilung. Die Unterschiede sind ansonsten sehr gering und der Zusammenhang ist nicht linear.

Um die These, eine *Grenze funktionaler Alphabetisierung* könne mit der HSP *innerhalb* unserer Stichprobe ausgemacht werden, zu illustrieren, verglichen wir für einige Items des Hauptfragebogens die Verteilungen der Teilgruppe im unteren Leistungsquintil (höchstens 303 Graphemtreffer) mit denen aller getesteten SchülerInnen. Die hier ausgewählten Items entstammen der selbst entwickelten „Anerkennungsskala“. Diese besteht aus einer Reihe von Statements, zu denen über eine Vierer-Skala („Stimmt genau“; Stimmt eher“; Stimmt eher nicht“; „stimmt gar nicht“) durch Ankreuzen zuzustimmen oder zu widersprechen ist. Die Statements beginnen jeweils mit „*Andere finden mich gut, weil ich...*“. Es ergaben sich zwischen den schlechtesten Schreibern und allen Schreibern keine nennenswerten Unterschiede für die Statements „*Andere finden mich gut, weil ich schon mal... ..im Knast war*“, „*...klaue*“, „*...blau mache*“, „*...etwa Verbotenes tue*“, also für Items, die auf deviantes Verhalten und/oder dessen Anerkennung

in der Peer-group schließen lassen. Ein Item, das direkt auf den Übergang in das Berufsleben verweist, ist „Andere finden mich gut, weil ich für meine berufliche Zukunft Sorge.“ Hier lassen sich zumindest Unterschiede zwischen schlechtesten und allen Schreibern sehen (Abb. 2). Die in unserem Test schlechtesten Schreiber machen häufiger ihr Kreuz bei „stimmt genau“, aber deutlich seltener bei „stimmt eher“. Die Zustimmung ist also insgesamt geringer.

Abb. 2: Zustimmung zu: „Andere finden mich gut, weil ich für meine berufliche Zukunft Sorge.“



Im Vergleich für das „Literacy-Item“ „Andere finden mich gut, weil ich Songtexte, Geschichten o. ä. schreibe“ (Abb. 3) votieren die schlechteren Schreiber seltener für „stimmt genau“, dafür viel öfter für „stimmt eher“, dass die Zustimmung insgesamt größer ist, als in der Gesamtgruppe. Für das Item „Andere finden mich gut, weil ich viel lese“, zeigt sich das gleiche noch ausgeprägter: Volle Zustimmung kommt bei den schlechten Schreibern gar nicht vor, dafür so häufig „stimmt eher“, dass die Zustimmung insgesamt doppelt so hoch ist, wie in der Gesamtgruppe (Abb. 4).

Dem Statement, „Andere finden mich gut, weil ich eine Lehrstelle in Aussicht habe“, stimmen acht SchülerInnen voll zu. Unter diesen sind sieben Jungen, sieben in Deutschland geboren und besuchen vier eine Förderschule. Die allerbesten Schreiber sind nicht darunter. Dafür der zweitschlechteste.

Abb. 3: Zustimmung zu: „Andere finden mich gut, weil ich Songtexte, Geschichten o. ä. schreibe.“
- schlechteste Schreiber vs. Gesamtstichprobe

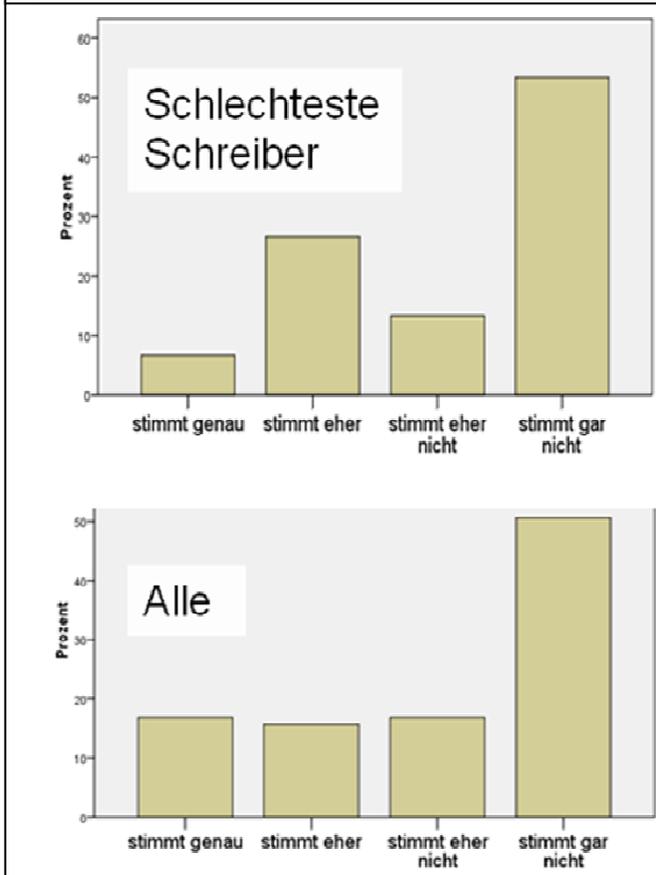
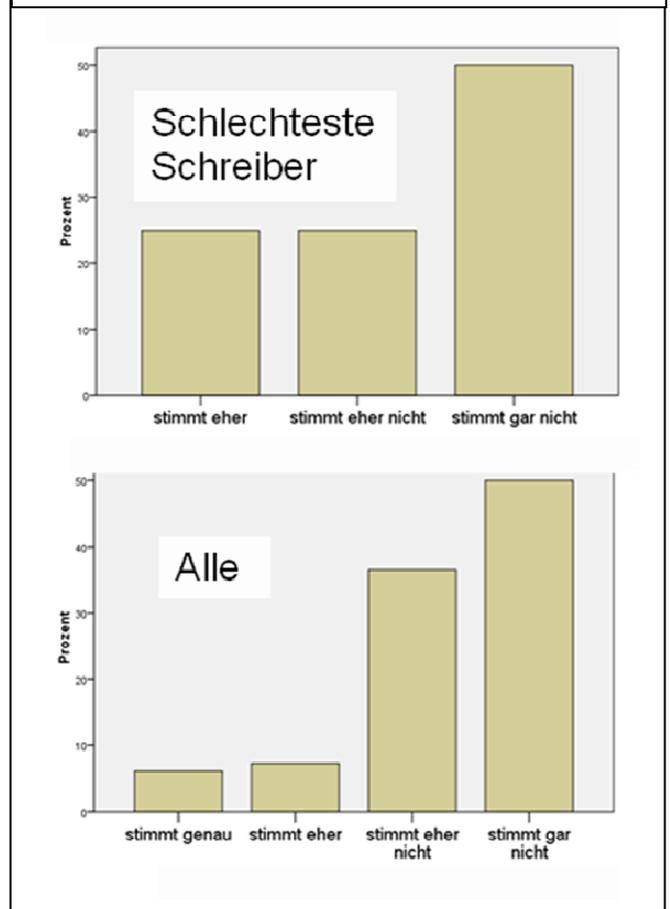


Abb. 4: Zustimmung zu: „Andere finden mich gut, weil ich viel lese.“
- schlechteste Schreiber vs. Gesamtstichprobe



Für alle Ergebnisse, gleich, ob sie nun Zusammenhänge der Rechtschreibleistung mit anderen Ressourcen oder mit den Chancen der Berufseinmündung nahe legen, oder nicht, gilt, dass sie hier nur zur Illustration möglicher Zugänge zu Thesen über solche Zusammenhänge aufgeführt sind. Wirkliche Schlussfolgerungen werden erst aus den Ergebnissen der Hauptstudie und umfangreichen Auswertungen gezogen.

Literatur

- Ahrens, Johannes/Raphael Beer/Uwe H. Bittlingmayer/Jürgen Gerdes (Hrsg.) (2009): Beschreiben und/oder Bewerten? Bd. 2: Normativität in sozialwissenschaftlichen Theorien, Münster, New York: Lit (im Erscheinen).
- Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg) (2002): Jugend 2002. 14. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/Main.
- Bauer, Ullrich (2005) Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung, Wiesbaden.
- Bauer, Ullrich/ Uwe H. Bittlingmayer (2005): Egalitär und emanzipativ. Leitlinien der Bildungsreform. In: APUZ, B12/2005, S. 14-20.
- Bittlingmayer, Uwe H./Ullrich Bauer (Hrsg.), (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden.
- Böhle, Fritz (2009): Erfahrungswissen – Wissen durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, Axel/ Jens Dobischat (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs, Wiesbaden: VS, 70-88.
- Bolder, Axel/ Jens Dobischat (Hrsg.) (2009): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs, Wiesbaden: VS.
- Bos, W. et al. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Currie, C./ E.R.A. Elton/ J. Todd/ S. Platt (1997): 'Indicators of socio-economic status for adolescents: the WHO health behaviour in school-aged survey', Health Education Research 12, pp. 385–397.
- Currie, C./ C. Roberts/ A. Morgan/ R. Smith/ W. Settertobulte/ O. Samdal/ V.B. Rasmussen (eds.) (2004): Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross-National Collaborative Study (HBSC International Report from the 2001/02 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4 (World Health Organization).
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn/ Frankfurt/Main.
- Döbert, Marion (2009): Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung. Der Beitrag des BMBF zur Umsetzung der Weltalphabetisierungsdekade in Deutschland (Stand der Ergebnisse bis zum 28.5.2009). Internet-Dokument: <http://...>
- Döbert, Marion/ Peter Hubertus (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster.
- Drecoll, Frank (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. .
- Drucks, Stephan/ Uwe H. Bittlingmayer (2009/ i. E.): Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung. In: Jahrbuch Pädagogik. Frankfurt/Main.
- Drucks, Stephan/ Uwe H. Bittlingmayer/ Ullrich Bauer (2009): Screening internationaler Best-Practice-Modelle der Alphabetisierungsarbeit und –forschung. Universität Bielefeld. URL: <http://www.chancen-erarbeiten.de/aktuelles/news/news-anzeigen/article/70.html>
- Egloff, Birte (2008): Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Schneider, Johanna/ Harald Wagner/ Ullrich Gintzel: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a., S. 63-67.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/Main.

- Fischer, Martin (2009): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. A+B Forschungsberichte Nr. 3/2009 Bremen, Heidelberg, Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk.
- Geister, Oliver (2008): Normativität in der Bildungsforschung. In: Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./ Gerdes, Jürgen (Hrsg.), Beschreiben und/oder Bewerten, Bd. 1: Normativität in ausgewählten sozialwissenschaftlichen Untersuchungsfeldern, Münster: Lit, S. 209-230.
- Gomolla, Mechthild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/ Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, 97-109. URL: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf> (28.04.2009; 14:25)
- Großegger, Beate/Heinzlmaier, Bernhard, 2007, Die neuen vorBilder der Jugend. Stil- und Sinnwelten im neuen Jahrtausend, Wien: G&G.
- Grundmann, Matthias et al. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Berlin.
- Grundmann, Matthias et al. (2006):. Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24, 2, S. 124-145.
- Grundmann, Matthias (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 1, S. 25-45.
- Hastaoglu, Tuba (2009): Das Kompetenzdilemma. Eine komparative Analyse von Hauptschülern und Gymnasiasten. Diplomarbeit. Bielefeld.
- Heinemann, Lars/ Felix Rauner (2008): Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung und Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität. A+B Forschungsberichte Nr. 1/2008.
URL: http://www.ibp.uni-karlsruhe.de/download/AB_1_2008.pdf?PHPSESSID=69afb01dd5ad58694d80c8a3038ff55e
- Hubertus (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg.: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., Bremen.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus/ Mathias Albert (Hrsg) (2006): 15. Shell Jugendstudie 2006. Frankfurt.
- Imdorf, Ch. (2007): Wirtschaftliche Interessen vor schulischen Kompetenzen - Die Lehrlingsauswahl kleinerer Betriebe ist in der Schweiz uneinheitlich. URL:
http://www.nfp51.ch/files/SNF_NFP51Lehrlingsselektion_0313_d.pdf
- May, Peter/ Volkmar Malitzky (1999): Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe mit der Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5 und HSP 5-9). In: Lade, E./ W. Kowalczyk (Hrsg.): Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern. Kissing
- May, Peter (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. Hamburg.
- Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland seit im 20. Jahrhundert. Berlin.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2002): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Berlin URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf> [Zugriff am 15.5.2009]

Powell, Justin J. W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Koch, Sascha/ Michael Schemann (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden.

Powell, Justin J. W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Waldschmidt, Anne/ Werner Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, 321-343.

Powell, Justin J. W. (2004): Das wachsende Risiko, als „sonder pädagogisch förderbedürftig eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe. Working Paper 2/2004. Berlin.

Rauner, Felix et al. (2009): Messen beruflicher Kompetenzen. Band I. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projekts. Münster.

Richter Matthias/ H. Kähnert (2006). Gesundheitliche Auswirkungen der pubertären Entwicklung bei Mädchen: Ergebnisse der HBSC Studie. Public Health Forum, 48, S. 15-16

Richter, Matthias (2005). Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter: Der Einfluss sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.

Schneider, Johanna/ Harald Wagner/ Ullrich Gintzel (Hrsg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u. a.

Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften. Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. WZB-Working Paper 1/2002. Berlin.

UNESCO (1962): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris.

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. URL: www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf [Zugriff am 15.5.2009]

Vester, Michael et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/Main.

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)

Anhang

Das Instrument:

Fragebogen des Forschungsprojektes HABIL – Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten

Eingesetzt in den Abschlussklassen von Haupt- und Förderschülern in den Bundesländern Berlin, Bremen NRW, Thüringen, Baden-Württemberg

Universität Bielefeld

CHANCEN
erarbeiten
HABIL - Handlungs- und Bildungskompetenzen



Forschungsprojekt HABIL – Handlungs- und Bildungskompetenzen

Schülerbefragung in Klasse 9 und 10

Was wollen wir?

Deine Schule wurde für diese deutschlandweite Befragung zufällig ausgewählt. Die Teilnahme an der Befragung ist für Dich selbstverständlich freiwillig. Um den Erfolg der Untersuchung zu gewährleisten, sollten sich möglichst alle Schülerinnen und Schüler der ausgewählten Klassen beteiligen.

Wir bitten Dich, diesen Fragebogen auszufüllen.

Stecke dann den ausgefüllten Fragebogen in den beigefügten Rückumschlag und gib den verschlossenen Umschlag unserem Mitarbeiter/ unserer Mitarbeiterin nach Abschluss der Befragung mit. Sollte kein Mitarbeiter von uns anwesend sein, werden die Umschläge in der Klasse eingesammelt und an uns zurückgeschickt.

Was passiert mit Deinen Angaben?

Alle Deine Antworten werden streng vertraulich, entsprechend den Bestimmungen zum Datenschutz, behandelt. Die Ergebnisse der Befragung werden ausschließlich in anonymisierter Form, d.h. ohne Name und Adresse, dargestellt.

Das bedeutet:

Niemand kann aus Deinen Antworten erkennen, von welcher Person diese Angaben gemacht worden sind.

Teil I

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

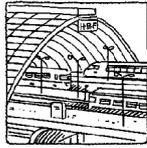
mit dieser Schreibprobe kannst Du herausfinden, was Du in der Rechtschreibung schon gelernt hast.

Die Wörter sind ziemlich schwierig. Deshalb ist es auch ein Erfolg, wenn Du sie nur zum Teil richtig schreiben kannst.

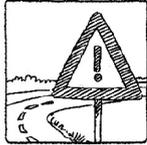
Versuche es - Du hast Zeit genug.

Viel Erfolg!

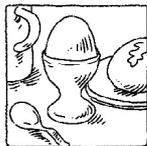
Bitte erst umblättern, wenn Du dazu aufgefordert wirst!



der _____



das _____



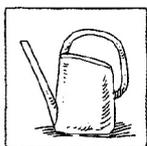
das _____



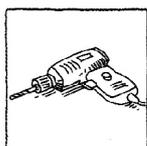
die _____



die _____



die _____



die _____

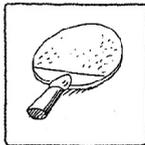
entnommen aus:

Hamburger Schreib-Probe (HSP) 5-9 B © verlag für pädagogische medien (vpm) in der Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2009.

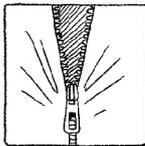
Die Verwendung dieses Materials ist ausschließlich im Rahmen des Projekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen“ der Universität Bielefeld im Jahr 2009 erlaubt. Kopien, Scans und weitere Verbreitung sind nicht erlaubt.



die _____



der _____



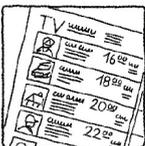
der _____



der _____



das _____



das _____



das _____

entnommen aus:

Hamburger Schreib-Probe (HSP) 5-9 B © verlag für pädagogische medien (vpm) in der Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2009.

Die Verwendung dieses Materials ist ausschließlich im Rahmen des Projekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen“ der Universität Bielefeld im Jahr 2009 erlaubt. Kopien, Scans und weitere Verbreitung sind nicht erlaubt.



entnommen aus:

Hamburger Schreib-Probe (HSP) 5-9 B © verlag für pädagogische medien (vpm) in der Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2009.

Die Verwendung dieses Materials ist ausschließlich im Rahmen des Projekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen“ der Universität Bielefeld im Jahr 2009 erlaubt. Kopien, Scans und weitere Verbreitung sind nicht erlaubt.





We _____ ma _____
de _____ Ma _____ nicht
vertrauen ka _____ , we _____
de _____
da _____ ?



entnommen aus:

Hamburger Schreib-Probe (HSP) 5-9 B © verlag für pädagogische medien (vpm) in der Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2009.

Die Verwendung dieses Materials ist ausschließlich im Rahmen des Projekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen“ der Universität Bielefeld im Jahr 2009 erlaubt. Kopien, Scans und weitere Verbreitung sind nicht erlaubt.

Teil II

Hinweise, wie der Fragebogen auszufüllen ist.

Jetzt kommt der Teil des Fragebogens, in dem es um Dich geht.

Bitte beantworte nach Möglichkeit jede Frage.

Falls Du bestimmte Fragen überspringen sollst, wirst Du durch Pfeile zur nächsten Frage geleitet:

➔ **Bitte weiter mit Frage 6**

Die meisten Fragen sind so formuliert, dass Du lediglich eine passende Antwort ankreuzen musst. Wenn zu einer Frage mehrere Antworten möglich sind, so ist dies extra vermerkt:

 *Kreuze bitte alles an, was zutrifft!*

Kreuze bitte die jeweilige Antwortmöglichkeit in dem dazu vorgesehenen Kästchen an. Solltest Du Dich einmal bei einer Antwort geirrt haben, so kreise dieses Kästchen bitte ein und kreuze die richtige Antwort an:

Ja..... ₁

Nein ₂

Bei diesem Symbol  wirst Du dazu aufgefordert, Zahlen oder Texte einzutragen.

Und jetzt kann es losgehen:

Bei den folgenden Fragen geht es zu einem großen Teil um Deine persönliche Meinung und Deine Gefühle. Es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten. Antworte einfach nach Deinem ersten Eindruck und ganz spontan.

Am Anfang aber erst einmal ein paar Fragen zu Deiner Person ...

1. Bist Du ...

männlich..... ₁

weiblich ₂

1.1 In welche Klassenstufe gehst Du zur Zeit?

Klassenstufe eintragen



2. Wann wurdest Du geboren?

Ich bin im Jahr



geboren.

3. Bist Du in Deutschland geboren?

Ja, ich bin in Deutschland geboren..... ¹

**Bitte weiter mit Frage 6,
nächste Seite**

Nein, sondern...

... in der Türkei..... ¹

... in Russland.....

... in Rumänien.....

... im ehemaligen Jugoslawien (Slowenien, Kroatien,
Bosnien u. Herzegowina, Serbien u. Montenegro, Mazedonien)

... in Polen.....

... in Griechenland.....

... in Spanien.....

... in Italien

... in Portugal.....

... in einem anderen Land, und zwar (*bitte eintragen*)



Ich bin geboren in:



4. Wann bist Du nach Deutschland gezogen?

 Im Jahr , als ich Jahre alt war.

5. Bist Du in dem anderen Land zur Schule gegangen?

Ja¹ → und zwar  Jahre lang.

Nein.....²

6. Welche Sprachen werden in Deiner Familie gesprochen?

 *Kreuze bitte alles an, was zutrifft!*

- ¹
- deutsch
 - türkisch.....
 - russisch.....
 - kurdisch.....
 - rumänisch
 - slowenisch
 - serbisch/kroatisch
 - mazedonisch.....
 - albanisch.....
 - arabisch
 - polnisch.....
 - griechisch.....
 - spanisch.....
 - italienisch
 - portugiesisch.....
 - romanes
 - eine andere Sprache,
und zwar (*bitte eintragen*)



7. Außerhalb der Schule:

In welcher Sprache schreibst Du SMS, E-Mails, Briefe oder chattest Du am liebsten?

 *Kreuze bitte alles an, was zutrifft!*

1

- deutsch
- türkisch.....
- russisch.....
- kurdisch.....
- rumänisch
- slowenisch
- serbisch/kroatisch
- mazedonisch.....
- albanisch.....
- arabisch
- polnisch.....
- griechisch.....
- spanisch.....
- italienisch
- portugiesisch.....
- romanes
- in einer anderen Sprache,
und zwar (*bitte eintragen*)



8. Welche Note würdest Du Dir für Schreiben oder Rechtschreibung selbst geben?

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <input type="checkbox"/> |
| sehr gut | gut | befriedigend | ausreichend | mangelhaft | ungenügend |

9. Schreiben ist für mich...

 *Kreuze bitte alles an, was auf Dich zutrifft!*

- anstrengend¹
- nützlich
- Spaß
- langweilig
- sinnlos

10. Lesen ist für mich...

 *Kreuze bitte alles an, was auf Dich zutrifft!*

- anstrengend¹
- nützlich
- Spaß
- langweilig
- sinnlos

11. Welche Note hattest Du im letzten Zeugnis:

in Mathe  in Sport  in Deutsch 

12. Hast Du schon einmal eine Klasse oder mehrere Klassen wiederholt?

Ja, eine Klasse¹ → das war die  Klasse.

Ja, mehrere Klassen² → das waren die Klassen: 



Nein³

13. Welchen Schulabschluss möchtest Du mal erreichen?

 Bitte mach nur ein Kreuz!

- Hauptschulabschluss 1
- Förderschulabschluss 2
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)..... 3
- Abschluss der Handelsschule 4
- Abschluss der höheren Handelsschule..... 5
- Fachhochschulreife / Fachabitur 6
- allgemeine Hochschulreife / Abitur..... 7
- Ich will keinen Schulabschluss..... 8

14. Hast Du Dich schon um einen Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz gekümmert?

1

- Ja**, ich höre mich schon um
- Ja**, ich rede mit Leuten,
die mir bei der Suche helfen können
- Nein**

15. Was hast Du für einen Berufswunsch? Was möchtest Du gerne mal werden?

Bitte hier eintragen:



16. Was planst Du für die Zeit nach der Schule?

 *Kreuze bitte alles an, was auf Dich zutrifft!*

Ich möchte...

1

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. ... eine Lehre / Berufsausbildung machen | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... weiter zur Schule gehen und einen höheren Abschluss erreichen | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... ohne Ausbildung jobben und schnell Geld verdienen | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... Hausfrau / Hausmann werden | <input type="checkbox"/> |
| 5. ... zur Bundeswehr / Armee gehen | <input type="checkbox"/> |
| 6. ... ein Freiwilliges Soziales Jahr machen | <input type="checkbox"/> |
| 7. ... Zivildienst machen | <input type="checkbox"/> |
| 8. ... zuhause bleiben und bei meiner Familie sein | <input type="checkbox"/> |
| 9. ... meiner Familie im Geschäft / Betrieb / Lokal helfen | <input type="checkbox"/> |
| 10. ... hauptsächlich draußen abhängen | <input type="checkbox"/> |
| 11. ... eine Familie mit Kindern haben und mich darum kümmern | <input type="checkbox"/> |
| 12. ... ins Ausland gehen | <input type="checkbox"/> |
| 13. ... ich weiß noch nicht, was ich machen werde | <input type="checkbox"/> |
| 14. ... von zuhause ausziehen | <input type="checkbox"/> |
| 15. ... mit dem Partner oder der Partnerin zusammen ziehen | <input type="checkbox"/> |

17. Falls Du später arbeiten willst, was wünschst Du Dir von Deiner Arbeit?

 *Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!*

stimmt genau **stimmt eher** **stimmt eher nicht** **stimmt gar nicht**

Ich wünsche mir, dass...



1

2

3

4

- | | | | | |
|-------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... ich viel Geld verdiene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... mir meine Arbeit Spaß macht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... ich nette Kollegen habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... ich nicht viel rechnen muss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. ... meine Arbeit in der Nähe ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. ... ich was zu sagen habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. ... ich nicht zu lange arbeiten muss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. ... ich wenig lesen und schreiben muss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. ... ich mich selbst verwirklichen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Hier geht es um Deine Meinungen, Einschätzungen und Gefühle.

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. Es ist wichtig, für Frieden in der Welt einzutreten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es ist wichtig, Schwachen zu helfen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Man sollte sich dafür einsetzen, dass es weniger Unterdrückung und Ausbeutung auf der Welt gibt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alle sollten die gleichen Chancen im Leben haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich bin immer bereit, ein Risiko einzugehen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sicherheit im Leben ist mir egal, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich möchte vor allem Spaß im Leben haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich tue Dinge häufig ganz spontan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Man sollte sich einfügen und anpassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
12. Beruf und Karriere werden in meinem Leben eine zentrale Rolle spielen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn ich etwas Neues lerne, übe ich dafür regelmäßig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich bin sehr ehrgeizig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Für mich gibt es wenig Chancen, etwas zu erreichen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich lebe hier und jetzt und möchte nicht an später denken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
22. Für die Zukunft zu planen, halte ich für sinnlos: Es kommt doch alles ganz anders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Es ist nicht richtig, sein Geld gedankenlos für sinnlose Dinge auszugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Meine Aussichten für die Zukunft sind so schlecht, dass es keinen Sinn macht, mich anzustrengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Meine Zukunft ist so unsicher, da lohnt sich eine Planung nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich werde mein Leben so einrichten, dass ich etwas verändern und verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Was andere von mir denken, ist mir egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich sage meine Meinung, auch wenn es mir schadet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Manchmal war es mir peinlich, jemanden nach Hause einzuladen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Für Probleme in meiner Familie habe ich mich manchmal geschämt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich...

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. ... mehr als eine Sprache spreche.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... gut Deutsch sprechen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... schon mal im Knast war.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... mich mit Computern gut auskenne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... technische Probleme lösen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... gut Dinge reparieren kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... viel über die Stars weiß.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... schon mal was Verbotenes gemacht habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... viele Filme kenne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... mich gut mit Musik auskenne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... viel lese.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... einfach mal klaue.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... Songtexte, Geschichten oder so schreibe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... viel Zeit für meine Familie habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
15. ... Probleme meiner Eltern oder Geschwister lösen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... sportlich bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... mich unter Gleichaltrigen durchsetzen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... tolle Partys gebe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... immer die neueste Musik habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... die wichtigen Leute in der Stadt kenne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... bei meinen Freunden was zu sagen habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... angesagte Klamotten trage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ... immer Geld habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ... auch einfach mal nichts mache.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ... den Lehrern meine Meinung sage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ... von den Lehrern gemocht werde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ... gut aussehe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
	1	2	3	4
Andere finden mich gut, weil ich...				
28. ... viele Freunde habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ... keine Angst vor der Zukunft habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ... mich auch mal prügeln.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. ... meine berufliche Zukunft plane.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. ... fleißig in der Schule bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. ... die Schule nicht so wichtig nehme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... viel Alkohol vertrage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. ... außerhalb vom Unterricht in der Schule Aufgaben übernehme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. ... schon eine Lehrstelle in Aussicht habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... selbstbewusst bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... schon mal Pornovideos auf meinem Handy zeigen konnte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
	1	2	3	4
40. ... eigene Musik mache.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... mich gut ernähre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... auf meine Gesundheit achte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... körperlich sehr stark bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ... mir im Internet nichts andrehen lasse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ... jemand bin, mit dem sich kaum einer anlegen will.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. ... mich super stylen kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. ... gute Noten habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. ... auch mal blau mache.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. ... in der Klasse der Obermacker bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. ... viel auf Partys bin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. ... schon mal Prügeleien mit meinem Handy gefilmt habe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. ... Informationen im Internet finden kann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei den folgenden Fragen geht es um Handys und Computer.

20. Hast Du ein Handy?

Nein.....² ➔ **Bitte weiter mit Frage 21**

Ja¹
↓

20.1 Was machst Du mit Deinem Handy?

☞ Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	sehr oft	oft	manch- mal	nie
	1	2	3	4
1. Telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. SMS schreiben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Musik runterladen / hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Videos gucken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Videos machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Internet surfen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bilder / MMS verschicken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Klingeltöne, Handylogos runterladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. E-Mails verschicken / empfangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Und jetzt zu Computern...

☞ Kreuze die Antworten an, die für Dich zutreffen.

1. Ich habe keinen eigenen Computer.
2. Ich habe einen eigenen Computer.
3. Mein Computer ist älter als 3 Jahre.
4. Ich verbringe pro Tag zwischen 1-3 Stunden am Computer.
5. Ich verbringe pro Tag mehr als 3 Stunden am Computer.....
6. Ich habe Zugang zum Internet.
7. Ich bin pro Tag zwischen 1-3 Stunden im Internet.

22. Und auch hier: Kreuze einfach an, was am ehesten auf Dich zutrifft.

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. Ich beherrsche Software wie PowerPoint, Word, Excel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich kann mir ein interessantes Profil im Internet (bei schülerVZ, MySpace, knuddels) einrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich kann gut im Internet surfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann gut mit Gefahren im Internet umgehen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich weiß, was ich im Internet glauben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich finde immer die neueste Musik und Filme im Internet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich weiß, wo ich gute Sachen im Internet (z.B. bei ebay) einkaufen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich habe viele Kontakte in meinem Instant Messenger (ICQ, MSN, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich bekomme viele SMS und Mails.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Im Fernsehen und im Internet (YouTube) gibt es kurze Filme über Menschen, die nicht gut lesen und schreiben können.

Diesen Menschen wird vom Alfa-Telefon Hilfe angeboten. Das Motto heißt immer „Schreib Dich nicht ab - lern‘ lesen und schreiben“.

Kennst Du die folgenden Filme?

 Kreuze bitte alles an was zutrifft!

	1
1. Lagerarbeiter, der von seinem Chef beschimpft wird.....	<input type="checkbox"/>
2. Kaya Yanar im Dönerladen – Der Mann kann kein Türkisch	<input type="checkbox"/>
3. YouTube Spot mit Samy Deluxe	<input type="checkbox"/>
4. YouTube Spot mit Crazy Dummies	<input type="checkbox"/>
5. YouTube Spot mit Culcha Candela	<input type="checkbox"/>
6. YouTube Spot mit Madonna.....	<input type="checkbox"/>
7. YouTube Spot mit Koray&Dennis.....	<input type="checkbox"/>

**24. Wenn Du einen dieser Filme kennst:
Wie findest Du ihn?**

Ich finde den Film...

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	sehr gut 	eher gut 	eher schlecht 	sehr schlecht 	Kenne ich nicht
	1	2	3	4	5
1. Lagerarbeiter, der von seinem Chef beschimpft wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kaya Yanar im Dönerladen – Der Mann kann kein Türkisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. YouTube Spot mit Samy Deluxe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. YouTube Spot mit Crazy Dummies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. YouTube Spot mit Culcha Candela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. YouTube Spot mit Madonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. YouTube Spot mit Koray&Dennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Bei den folgenden Fragen geht es um Meinungen und Gefühle, die Dich und die Schule betreffen.

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau 	stimmt eher 	stimmt eher nicht 	stimmt gar nicht 
	1	2	3	4
1. Ich bin von Schule total genervt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Schule macht mir richtig Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir sicher, dass ich in nächster Zeit in der Schule gut zurechtkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich freue mich auf das, was in der Schule noch kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich befürchte, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich in der Schule noch zukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich bin bedrückt, weil ich momentan in der Schule einfach nicht klarkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. In letzter Zeit ist in der Schule alles schief gelaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich wäre auch auf einer höheren Schule klar gekommen und bin zu Unrecht hier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich fühle mich wohl in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich möchte so lange wie möglich zur Schule gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
	1	2	3	4
12. Was ich in der Schule lerne, ist für mich wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich gehe nur zur Schule, weil ich muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich lerne gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich möchte auch nach der Schule immer weiterlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Lernen ist nichts für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich weiß nicht, was ich in der Schule soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich bin eher für andere Sachen als Schule gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Unsere Lehrer unterstützen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich habe das Gefühl, ich werde in der Schule gut gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mit den Lehrern habe ich viel Streit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Aus der Schule will ich so schnell wie möglich raus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich werde in der Schule schlechter behandelt als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mit anderen Lehrern wäre ich besser in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. In der Schule werden alle Schüler gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich würde gern zu einer anderen Schule gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Was tust Du, wenn Du Probleme in der Schule hast?

Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
	1	2	3	4
1. Dann schwänze ich schon mal die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dann tue ich so, als ob alles in Ordnung wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn es dabei um einen Lehrer geht, dann spreche ich ihn direkt an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wenn es dabei um einen Mitschüler/eine Mitschülerin geht, dann spreche ich ihn/sie direkt an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dann mache ich erst einmal etwas richtig Schönes, um mich abzulenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dann zeige ich mir und den anderen, was ich gut kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was tust Du, wenn Du Probleme in der Schule hast?

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
7. Dann suche ich Hilfe bei Freunden oder Freundinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dann lerne ich besonders viel für die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dann lasse ich meinen Frust an anderen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Dann spreche ich mit Eltern/Erziehungsberechtigten über das Problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Dann mache ich meinem Ärger Luft und werde richtig laut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Dann bekomme ich Kopf- und/oder Bauchschmerzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Dann fresse ich alles in mich hinein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dann tue ich mir selbst weh.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Wie denkst Du ganz im Allgemeinen über Lehrer insgesamt?

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. Mit Lehrern kann man über alles reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lehrer ziehen rücksichtslos den Unterrichtsstoff durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lehrer mögen Schüler mit guten Noten lieber als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Meine Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Lehrer lassen auch unauffällige Schüler durchkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Lehrer unterschätzen Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lehrer stellen schlechte Schüler in der Klasse bloß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Wie wird bei Dir zuhause mit der Schule umgegangen?

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. Meine Familie ist sehr daran interessiert, wie es mir in der Schule geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bekomme zuhause jede mögliche Unterstützung, damit ich gut durch die Schule komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Zuhause werde ich zu viel kritisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich werde zuhause auch für kleine Erfolge gelobt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine Familie kann mir bei Hausaufgaben helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Meine Familie steht in jedem Fall voll hinter mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Zuhause interessiert sich keiner für meine Schulnoten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Zuhause kann ich gut über den Unterrichtsstoff reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Meine Eltern interessieren sich mehr für meine Schulnoten als für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Meine Eltern gehen in die Schule, um mit meinen Lehrern zu reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Wie ist Deine Meinung über den Staat und unsere Gesellschaft?

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. Hier in Deutschland bekomme ich eine Chance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Behörden machen einem das Leben schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Der Staat bevorzugt immer die, denen es sowieso gut geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ämter und Behörden sind eine ständige Bedrohung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Politiker helfen Leuten wie mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Und auch hier geht es um Deine Meinung.
Diesmal zum Verhältnis von Männern und Frauen...**

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. In einer Ehe sollte der Mann arbeiten gehen und die Frau zuhause bleiben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Auch Männer sollten die Möglichkeit haben, sich ein paar Jahre ganz um die Kinder zu kümmern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Zuhause sollte der Mann das letzte Wort haben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Für Jungen ist es wichtiger einen guten Ausbildungsplatz zu bekommen als für Mädchen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Männer eignen sich besser für höhere Positionen als Frauen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Beruflich erfolgreiche Frauen sind oft abstoßend.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mehr Frauen in der Politik wären eine gute Sache.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es fällt mir schwerer Anweisungen von einer Frau zu befolgen als von einem Mann.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Frauen sollten nicht auf dem Bau arbeiten – das können Männer einfach besser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Männer sollten nicht in Pflegeberufen arbeiten – das können Frauen einfach besser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Bei hoher Arbeitslosigkeit sollten Männer zuerst die Arbeitsplätze bekommen und dann erst die Frauen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Und wie siehst Du die folgenden Aussagen?

 Bitte mache in jede Zeile ein Kreuz!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
	1	2	3	4
1. Ich finde gutes Aussehen wichtiger als gute Noten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich strenge mich beim Sport mehr an als in der Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bei der Arbeit zupacken zu können, ist wichtiger als gute Noten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich würde mich gern mal mit meinem Lehrer prügeln.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich habe nur meinen Körper, um zu bestehen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dass ich attraktiv bin, ist wichtiger als gute Noten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Und nun geht es um Deine Gesundheit
Wie würdest Du Deinen Gesundheitszustand beschreiben?

 Bitte mache nur ein Kreuz!

- ausgezeichnet..... 1
- gut..... 2
- einigermaßen..... 3
- schlecht..... 4

33. Wie viel wiegst Du ohne Kleidung?

Ich wiege  kg.

34. Wie groß bist Du ohne Schuhe?

Ich bin  cm groß.

Hier sind noch einige Fragen zu Deinem näheren Umfeld und Deiner Familie.

35. Ist Dein Vater berufstätig?

ja1 ➔ **Bitte weiter mit Frage 35.1**

nein.....2 ➔ **Bitte weiter mit Frage 35.2**

habe keinen Vater/
sehe meinen Vater nicht3

weiß nicht.....8 ➔ **Bitte weiter mit Frage 36, nächste Seite**

35.1 Wo arbeitet Dein Vater?

Bitte schreibe auf, wo Dein Vater arbeitet!

Zum Beispiel: Krankenhaus, Fabrik, Werkstatt, Büro, Restaurant usw., aber nicht den Namen der Firma.



Bitte schreibe hier genau auf, welchen Beruf Dein Vater hat!

Zum Beispiel: Lehrer, Schlosser, Bäcker usw.



35.2 Wenn Dein Vater keine Arbeit hat, warum ist das so?

Bitte kreuze an, was seine Situation am besten beschreibt.

Bitte mache nur ein Kreuz!

Er ist krank oder in Rente oder er studiert. 1

Er sucht zurzeit eine neue Stelle. 2

Er ist Hausmann oder pflegt Familienangehörige zu Hause..... 3

Ich weiß es nicht. 8

36. Ist Deine Mutter berufstätig?

ja1 → **Bitte weiter mit Frage 36.1**

nein.....2 → **Bitte weiter mit Frage 36.2**

habe keine Mutter /
sehe meine Mutter nicht.....3

weiß nicht.....8

→ **Bitte weiter mit Frage 37, nächste Seite**

36.1 Wo arbeitet Deine Mutter?

Bitte schreibe auf, wo Deine Mutter arbeitet!

Zum Beispiel: Krankenhaus, Fabrik, Werkstatt, Büro, Restaurant usw., aber nicht den Namen der Firma.



Bitte schreibe hier genau auf, welchen Beruf Deine Mutter hat!

Zum Beispiel: Lehrerin, Krankenschwester, Sekretärin usw.



36.2 Wenn Deine Mutter keine Arbeit hat, warum ist das so?

Bitte kreuze an, was ihre Situation am besten beschreibt.

Bitte mache nur ein Kreuz!

Sie ist krank oder in Rente oder sie studiert. 1

Sie sucht zurzeit eine neue Stelle. 2

Sie ist Hausfrau oder pflegt Familienangehörige zu Hause. 3

Ich weiß es nicht. 8

37. Wie schätzt Du insgesamt die finanzielle Lage Deiner Familie ein?

Bitte mache nur ein Kreuz!

sehr gut 1

gut 2

durchschnittlich 3

nicht gut 4

überhaupt nicht gut 5

38. Wie wohlhabend ist die Gegend (Nachbarschaft), in der Du wohnst?

 Bitte mache nur ein Kreuz!

- überhaupt nicht wohlhabend..... 1
- nicht so wohlhabend 2
- durchschnittlich 3
- einigermaßen wohlhabend..... 4
- sehr wohlhabend..... 5

39. Wie viele Computer besitzt Deine Familie insgesamt?

- keinen 1
- einen 2
- zwei..... 3
- mehr als zwei 4

40. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Dir zuhause?

 Bitte Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher nicht mitzählen!

- keine oder sehr wenige (0 – 10 Bücher)..... 1
- etwa ein Bücherbrett (11 – 25 Bücher) 2
- etwa ein Regal (26 – 100 Bücher) 3
- etwa zwei Regale (101 – 200 Bücher)..... 4
- drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)..... 5

41. Hast Du ein eigenes Zimmer nur für Dich allein?

- ja 1
- nein 2

42. Besitzt Deine Familie ein Auto?

- ja, eins 1
- ja, zwei oder mehr 2
- nein..... 3

43. Wie häufig bist Du mit Deiner Familie in den letzten 12 Monaten in den Urlaub gefahren?

 Bitte mache nur ein Kreuz!

überhaupt nicht 1

einmal 2

zweimal 3

mehr als zweimal 4

44. Zum Abschluss noch einmal etwas, was nur Dich und Deinen Geschmack betrifft. Was für Musik hörst Du gern?

 Kreuze bitte alles an, was auf Dich zutrifft!

Pop / Charts 1

Rock / Metal

HipHop / Rap.....

R&B / Soul.....

Techno / Gabber / Elektro.....

Gothic / Emo

Punk / Independent.....

Reggae / Dancehall.....

Alles ausgefüllt? Vielen Dank, prima gemacht!

Bitte fülle jetzt noch das Zusatzblatt aus!