

Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld¹

Anke Grottlüschchen, Wiebke Riekmann, Klaus Buddeberg

*„Die Sache hat nur einen kleinen Haken.
Der Analphabet ist nie zur Stelle, wenn von
ihm die Rede ist.“*

(Lob des Analphabeten, Rede von Hans
Magnus Enzensberger 1985)

Zusammenfassung

Die Themen Alphabetisierung, Grundbildung und speziell das Thema funktionaler Analphabetismus haben im Zuge repräsentativer Studien zu Grundkompetenzen an politischer Aufmerksamkeit gewonnen. Obwohl das Wissen über die Adressatinnen und Adressaten dadurch stark zugenommen hat, und trotz einer Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung, harrt die zentrale Frage der Erreichbarkeit einer Antwort. Eine stärkere Hinwendung zum Umfeld der Betroffenen stellt eine mögliche Option dar. Das Umfeld rückt daher in den Fokus der Forschung. Zudem diskutiert dieser Beitrag die Frage, ob eine Verengung der Akquisebemühungen der Kursanbieter auf Lese- und Schreibkurse im untersten Kompetenzbereich an den Grundbildungsbedarfen der Mehrheit der Adressatinnen und Adressaten vorbeisteuert.

leo. revisited

Seit 30 Jahren findet in Deutschland Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene statt (vgl. Wagener-Drecolll 2008). Bereits Mitte der 1990er Jahre lieferte die IALS-Studie der OECD besorgniserregende Zahlen zur Literalität in der deutschen Erwerbsbevölkerung. Die Ergebnisse dieser Studie wurden in Deutschland jedoch im Gegensatz zu anderen teilnehmenden Ländern nur wenig rezipiert (vgl. Gnahn 2007, S. 4). Die erste Alphabetisierung-Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2007-2012) führte dann mit der leo-Level-One Studie zur Durchführung einer repräsentativen nationalen Erhebung. Ihre Ergebnisse wurden im Februar 2011 im Beisein von Bildungsministerin Schavan, KMK-Präsident Alt-

husmann und DVV-Präsidentin Süssmuth vorgestellt. Die Ergebnisse der leo.-Studie zur Größenordnung des Phänomens sind hinlänglich dokumentiert, kommentiert und diskutiert worden. 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland lesen und schreiben so schlecht, dass sie als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten gelten müssen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012). Hinsichtlich der Kompetenzdomäne Literalität wurden die Ergebnisse der Studie durch die PIAAC-Studie der OECD in weiten Zügen bestätigt (vgl. Zabal et al. 2013, S. 41 f).

Weiteres zentrales Ergebnis der leo.-Studie war aber neben dieser Quantifizierung, dass die Zusammensetzung der Adressatengruppe von 7,5 Millionen Menschen weitaus heterogener ist, als gängige Vorstellungen zum funktionalen Analphabetismus erwarten ließen. Landläufige Klischees des Analphabetismus – wie die des arbeitslosen, sozial isolierten Schulabbrechers – resultieren nicht zuletzt daraus, dass sich das Wissen bisher maßgeblich aus Untersuchungen unter Teilnehmenden speiste. Bei einem Missverhältnis von rund 7,5 Millionen Adressaten und nicht mehr als 20.000 Teilnehmenden pro Jahr, sollte die Gefahr auf der Hand liegen, die aus einer Generalisierung von Untersuchungsergebnissen der Teilnehmendenforschung auf die Gesamtgruppe der Adressaten erwächst: Verallgemeinerungen bestehender Konstruktionen verleiten immer wieder zu irrigen Annahmen über die Gesamtgruppe.

Die Vorstellung, Betroffene seien meist alleinstehend und sozial isoliert, wird durch Teilnehmendenstudien wie das AlphaPanel durchaus gestützt: Die Kursteilnehmenden sind in der Tat zu 36 % alleinstehend (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 42). Laut leo. aber sind der Familienstand und die Lebenssituation der Betroffenen insgesamt gänzlich unauffällig: Nur 15 % der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten leben allein, das entspricht recht genau dem Durchschnitt der Bevölkerung in Deutschland (vgl. Riekmann 2012, S. 175). Ein weiterer Unterschied zwischen Teilnehmenden und Adressatinnen/Adressaten wurde hinsichtlich des Schulabschlusses und der Erwerbstätigkeit sichtbar: Betroffene haben zu 80 % einen Schulabschluss und sind zu 57 % berufstätig (vgl. Grotlüschen 2012, S. 141). In den Kursen lernen zudem überwiegend Personen, die allenfalls die Wortebene beherrschen – in der leo.-Diktion: Alpha-Level 2 (vgl. Lehmann/Fickler-Stang/Maué 2012, S. 130), die Adressatinnen und Adressaten hingegen lesen und schreiben mehrheitlich besser, sie beherrschen meist die Ebene zumindest einfacher Sätze (Alpha-Level 3, vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 4).

Sind also die Anbieter von Lese- und Schreibkursen auf der Suche nach der falschen Zielgruppe? Rein quantitativ müsste die Adressierung neuer Teilnehmender stärker den Alpha-Level 3 berücksichtigen. Diese Gruppe allerdings ist besonders schwierig zu erreichen, da ihr zwar geringer aber doch vorhandener Grad an Literalität es ihnen häufig ermöglicht, viele Jahre weitgehend unbemerkt zu bleiben. Obwohl fast jeder dritte Arbeitslose zur Zielgruppe gehört (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 9 f.), geben beispielsweise Mitarbeitende von Jobcentern an, „an ihrem Arbeitsplatz nur ‚hin und wieder‘ oder ‚selten‘ Kontakt mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu haben“ (Wagner 2011, S. 256). Der Vergleich zwischen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und der Systematik der

Alpha-Levels in der leo.-Studie zeigt zudem: Analog zur Förderung in den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge bis zum Niveau B1 müssten zudem Personen mit einer Literalität oberhalb des funktionalen Analphabetismus aber mit gravierenden Rechtsschreibschwierigkeiten als förderungswürdig gelten (vgl. Grotluschen 2014).

Das erweiterte Wissen über die Adressatinnen und Adressaten führt also nicht automatisch zu einer erleichterten Ansprache: Die Frage der Erreichbarkeit stellt sich unverändert.

Bildungspolitische Folgen der Kompetenzerhebungen

Die Politik reagierte auf die Resultate der ersten Alphabund-Förderlinie und auf die konkreten Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus mit der Formulierung einer nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung. Damit holte Deutschland verspätet das nach, was in anderen Ländern schon weitaus früher stattfand.

In England wurden die Ergebnisse der IALS-Studie intensiv rezipiert und entsprechende Empfehlungen im so genannten Moser-Report niedergelegt. Die Folge war eine nationale Strategie für Grundbildung, die *Skills-for-Life*-Strategie. In diesem Kontext fand 2003 eine erste nationale Erhebung statt, die mittlerweile ein zweites Mal durchgeführt wurde. Die Wiederholungsstudie zeigt eine leichte Steigerung der Literalität der Bevölkerungen, die jedoch hinter den Zielsetzungen der *Skills-for-Life*-Strategie zurückblieb (vgl. Harding et al. 2011, S. 5).

Auch in Frankreich wurde bereits vor Jahren eine nationale Strategie mit regionalen Aktionen ins Leben gerufen. Die regionalisierte Umsetzung gilt dabei ebenso als erfolgreich wie der Blick auf *Grundbildung* anstelle der reinen Alphabetisierung (vgl. ANLCI 2009, S. 17). Die französischen IVQ-Erhebungen (vgl. Jeantheau 2007; Jonas 2012) lassen ebenfalls eine leichte zahlenmäßige Abnahme des funktionalen Analphabetismus erkennen. Der zentrale Akteur, die *Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme* (ANLCI) hat die Thematik trotzdem zur „Grande Cause Nationale“ erheben können. Diese Position erlaubt Sensibilisierungsmaßnahmen mit Hilfe der Massenmedien und die Einwerbung von Spendengeldern.

In Deutschland wurden Lehren aus den Studienergebnissen und aus den internationalen Erfahrungen gezogen. Die Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung wird von der Großen Koalition zur Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung verstetigt. Beteiligt sind neben Bund und Ländern auch der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, der Deutsche Volkshochschulverband, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, Kirchen, Gewerkschaften und weitere Akteure. Die nationale Strategie wurde durch eine zweite Alphabund-Förderlinie flankiert („Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“). Die Projekte in dieser zweiten Förderlinie richten sich auf die Arbeitswelt. 2012 startete die BMBF-Kampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“, deren regionale Auftaktveranstaltungen die mediale Aufmerksamkeit weiterhin aufrechterhalten. Diese drei Elemente: Nationale Strategie, BMBF-Förderlinie und Medienkampagne zie-

len zentral auf die Frage der Erreichbarkeit funktionaler Analphabetinnen/Analphabeten und der Sensibilisierung deren Umfelds.

Regional verankerte Aktivitäten, wie am französischen Beispiel als erfolgreich beschrieben, setzen sich auch in Deutschland durch. In den Bundesländern und Regionen gründeten sich Netzwerke und Bündnisse, in den Bundesländern wurden Zuständige in den Ministerien bestimmt. Die Zusammenkünfte dieser Personen befördern die Berichtslegung im Bereich Grundbildung. Sie zeigen aber auch auf, wie strittig die Vorstellung noch ist, was unter Grundbildung zu verstehen und zu fördern sei. Dass aber in Teilen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland neben der Literalität zumindest auch in den Bereichen Alltagsmathematik und Computernutzung Grundbildungsbedarf besteht, haben die Ergebnisse der PIAAC-Studie 2013 gezeigt (vgl. Zabal et al. 2013, S. 55 und 70). Weitere Kompetenzdomänen wie die gesundheitliche, politische, finanzielle, sprachliche oder kulturelle Grundbildung blieben aber auch in der PIAAC-Studie außen vor.

Mitwissendes Umfeld und doppelter Adressat

Grundsätzlich sind mit den skizzierten bildungspolitischen Reaktionen wichtige Schritte in Richtung Reduktion von Grundbildungsproblemen gemacht worden. Dennoch harrt die zentrale Frage der Erreichbarkeit einer Lösung. Aufgrund der schwierigen Adressierbarkeit der Betroffenen selbst ist dabei die Bedeutung des unterstützenden Umfelds unbestritten. Personen im privaten oder im beruflichen Umfeld der Betroffenen wissen von den Problemlagen und leisten verschiedene Arten der Unterstützung (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 70). Die Art dieser Unterstützung ist Gegenstand aktueller Forschung. Bereits in der Vergangenheit wurden Mitwissende von Bildungseinrichtungen systematisch angesprochen. Programmanalysen (vgl. Schmidt-Lauff/Sanders 2011, S. 14) und Erhebungen bei Volkshochschulen (vgl. Ernst/Schneider 2011, S. 274) weisen auf den in diesem Themenfeld einzigartigen *doppelten Adressaten* der Ankündigungstexte hin. Da die Betroffenen durch Programme und Ankündigungstexte selbst nur schwer zu erreichen sind, adressieren Bildungseinrichtungen die Betroffenen selbst sowie Personen in ihrem Umfeld. Bezogen auf das betriebliche Umfeld ließen sich schon innerhalb der ersten Alfabund-Förderlinie Multiplikatoreneffekte und erfolgreiche Zugänge über das mitwissende betriebliche Umfeld belegen, etwa in den Projekten ‚Chancen erarbeiten‘ (vgl. Breining/Klatta/Mehler 2010, S. 19), EQUALS (vgl. Rygulla/Wallner-Rübling 2011, S. 183) oder ALBI (vgl. Haller/Syren/Wagner 2011, S. 48).

Anstöße zur Teilnahme an Weiterbildung stammen aber mehrheitlich nicht aus dem betrieblichen, sondern aus dem privaten Umfeld. Die Befragten des AlphaPanels nannten als Impuls zunächst ihre eigene Initiative (53 %), danach aber Familie (18 %), Freunde (12 %) oder Partner/in (9 %) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 23). Das deckt sich mit einer Bremer Repräsentativbefragung zu Beratungspartnern bei Bildungsentscheidungen: Eltern, Lebenspartner/in und Freundeskreis werden angesprochen, bevor man eine Beratungsstelle nutzt, auch, aber nicht nur Kolleginnen/Kollegen und Vorgesetzte (vgl. Grotluschen/Kubsch 2008, S. 49).

Dennoch: Über die genauen Mechanismen der Unterstützung im Privathaushalt ist in der Forschung noch wenig bekannt. An der Universität Hamburg startete 2013 die „Studie zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“, kurz: Umfeldstudie. Die Studie integriert beide Felder des Mitwissens, das berufliche und das nicht-berufliche, private Umfeld, mit dem Ziel, vorhandenes Wissen über Unterstützungsnetzwerke zu systematisieren. Die Arten der Beziehungen und die Art der dadurch geleisteten Unterstützung durch das private, soziale oder betriebliche Umfeld, so die Hypothese, unterscheiden sich erheblich und sollten sich in Form einer Typologie abbilden lassen.

Erste Konturen einer solchen Typologie zeichnen sich im Zuge der Studie ab. Elemente, anhand derer sich Arten des Mitwissens unterscheiden lassen, sind der Grad des Wissens, die Offenheit des Wissens, die Intensität der daraus resultierenden Unterstützung, das Problembewusstsein jenseits der konkreten persönlichen Beziehung und die Frage, ob Betroffene durch die Beziehung zum Weiterlernen motiviert werden. Der Grad des Wissens reicht von einer diffusen Ahnung bis hin zu profundem Wissen. Eng damit verbunden ist die Frage, ob die Lese- und Schreibprobleme überhaupt offen angesprochen werden (offenes Mitwissen) oder ob ein Mantel der Verschwiegenheit bestehen bleibt (verdecktes Mitwissen), in welchem Maße das Thema also tabuisiert bleibt. Die Intensität der Unterstützung bietet ebenfalls ein Unterscheidungsmerkmal. Zu beobachten sind sowohl Formen eines intensiven und regelmäßigen Sich-Kümmerns um die Betroffenen als auch sehr sporadische und pragmatische ad-hoc Unterstützung. Aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung von besonderer Bedeutung ist die Frage, inwieweit bei den Betroffenen durch Beziehungen in ihrem mitwissenden Umfeld Lernprozesse angestoßen werden. Hier wird die Ambivalenz von Unterstützungsbeziehungen deutlich: Die pauschale Übernahme von Lese- und vor allem von Schreibearbeiten durch Dritte, so wohlmeinend sie auch motiviert ist, trägt als Kehrseite mit sich, den Betroffenen auch noch die seltenen Situationen zu nehmen, in denen sie überhaupt mit Lesen und Schreiben in Kontakt kommen, sie also faktisch vom Weiterlernen abzuhalten. Die Netzwerktheorie etwa besagt, dass es im Umfeld nicht nur zum Lernen ermutigende Beziehungen gibt, die also im Idealfall eine Verbindung zur Weiterbildung herstellen können (engl. *bridging*), sondern auch solche, die die Selbständigkeit der Betroffenen durch prinzipielle Übernahme von Schreibaufgaben eher unterbinden und keine neuen gesellschaftlichen Felder erschließen (engl. *bonding*, vgl. Putnam 2001). Die Kernfrage aus Sicht der institutionalisierten Erwachsenenbildung lautet also: Repräsentieren die Mitwisser *bridging social capital*, stellen sie also Kontakt zu Weiterbildung her, oder dominieren *bonding*-Effekte, die die Betroffenen von der Weiterbildung fernhalten? Ist die Ansprache über das Umfeld also so erfolgversprechend wie erhofft?

Die Studie, bestehend aus einer qualitative Teilstudie und einer quantitative Hauptstudie wird Ergebnisse ab dem Frühjahr 2015 liefern und dabei regionale Repräsentativität bezogen auf eine Großstadt erreichen. Vorgeschaltet war eine Erhebung bei 440 Beschäftigten in Ein-Euro-Jobs bei Hamburger Beschäftigungsträgern (2012). Demzufolge kennen fast zwei Drittel der Befragten Erwachsene mit auffälliger geringer Literalität. Beschäftigungsträger sind offenbar ein Feld, in dem von viel

Mitwissen ausgegangen werden kann und in dem sich Information, Aufklärung und Sensibilisierung in besonderem Maße auszahlen können. Mehr als die Hälfte der Mitwissenden unter den Befragten sind zwar der Meinung, dass die ihnen bekannten Betroffenen ihre Fertigkeiten verbessern wollen, mehrheitlich leisten sie auch Unterstützung bei Schreibearbeiten. Sie weisen aber nur sehr selten auf die Möglichkeiten von Kursen hin, und das, obwohl von einer breiten Kurskenntnis auszugehen ist. Es wird also – netzwerktheoretisch gesprochen – eher *bonding* als *bridging social capital* aktiviert. Die sich für das Feld der Beschäftigungsträger ergebende Hypothese, dass Mitwissen Weiterbildung durch die situationsbezogene pragmatische Unterstützung eher behindert, als dass es sie befördert, wird im quantitativen Studienteil regional repräsentativ für die Gesamtbevölkerung geprüft. Diese regionale und daher forschungsökonomische Pionierarbeit kann als Vorarbeit verstanden werden für eine bundesweit repräsentative Erhebung im Rahmen einer möglichen erneuten leo.-Erhebung.

Neujustierung von Themen und Niveaus

Was bedeutet das zuvor Ausgeführte für die Diskussionen im Bereich der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungsforschung? Hinsichtlich der Kompetenzniveaus der Adressatengruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten einerseits und der bisherigen Kursteilnehmenden im Bereich Lesen und Schreiben andererseits lässt sich ableiten, dass künftig weniger zentral Lesende und Schreibende auf den Niveaus Alpha-Level 1 und 2 zu adressieren sind, sondern vermehrt auch Lesende und Schreibende auf den Kompetenzniveaus Alpha-Level 3 und 4. Bei den letztgenannten Gruppen, die mit Abstand die größten Gruppen mit Schwierigkeiten in der Literalität sind, stellt sich indes die Frage der Erreichbarkeit aufgrund ihrer relativen Unsichtbarkeit der Adressaten in besonderem Maße.

Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich die klassische Adressatenforschung, die bisher eine Reihe von Differenzierungen durchlebt hat, in stärkerem Maße dem mitwissenden Umfeld als Forschungsgegenstand zu stellen. Das mitwissende Umfeld ist schon seit Jahrzehnten durch die Praxis anerkannt und zeigt sich als doppelter Adressat in Kursankündigungen und Werbespots. Weiterbildungsteilnahme und -motivation sind möglicherweise keine rein individuelle, sondern eine kollektive Leistung. Wenn aber das Umfeld – Familienangehörige, Bekannte, Kolleginnen und Kollegen, aber auch das Personal von Jobcentern oder Schuldnerberatungen, Ärzte und Lehrpersonal – als doppelter Adressat dazu beitragen soll, die Kluft zwischen Betroffenen und dem Weiterbildungssystem zu überbrücken, dann bedarf es auch einer praktikablen Diagnostik. Die erste Alphabund-Förderlinie hat hier einige Ergebnisse geliefert, die aber in der Praxis immer mehr oder weniger aufwändiger Einarbeitung bedürfen. Anders gelagert ist die 2014 lancierte leo.-App für iPhones oder iPads, die den Alpha-Level nach der Bearbeitung einiger Aufgaben automatisiert ermitteln kann. Sie kann einer Person im Selbsttest zeigen, dass möglicherweise Grundbildungsbedarf besteht, auch wenn man nach eigenem Dafürhalten hinreichend zu-rechtkommt.

Der Fokus früherer Studien und früherer Programme lag häufig allein auf der Literalität. Neuere Studien (wie PIAAC) legen einen weiteren Begriff von Grundbildung zugrunde. In Frankreich hat sich im Rahmen staatlicher Programme diese Weitung des Fokus von der Literalität hin zu einem weiteren Grundbegriffsverständnis bewährt. Auch in den USA ist die Rede von Adult Basic Education. In der Erwachsenenbildung existieren dort für einige Bereiche Curricula, etwa hinsichtlich Health Literacy oder Financial Literacy. In Deutschland sollte sich analog die nationale Dekade, wie in ihrem Titel angelegt, auf *Alphabetisierung* und auf *Grundbildung* richten, also auf diejenigen Kompetenzen, welche mindestens als notwendig erachtet werden, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben bzw. mit den gesellschaftlichen Anforderungen zurechtzukommen (vgl. Tröster 2000, S. 13). Das könnte weitere Bereiche umfassen wie die alltagsmathematische, die gesundheitliche, politische, finanzielle, sprachliche und kulturelle Grundbildung einschließen.

Anmerkungen

- 1 Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W138000.

Literatur

- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (2009): Les accords cadres signés entre l'ANLCI et les partenaires du monde du travail. In: ANLCI Infos – Journal trimestriel de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (13), S. 17–21.
- Breining, E./Klatta, R./Mehler, F. (2010): Ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt im Rahmen des Verbundes „Chancen erarbeiten“. In: W&B – Wirtschaft und Berufserziehung 62 (11), S. 16-21.
- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster.
- Egloff, B./Grotluschen, A. (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung, Münster.
- Ernst, A./Schneider, K. (2011): Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In: Schneider, K./Ernst, A./Schneider, J. (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, S. 273-282.
- Gnahn, D. (2007). Ein PISA für Erwachsene? Retrieved from www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf.
- Grotluschen, A. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Kompetenzmodellen am Beispiel von Literalität. Im Erscheinen in: von Felden, H./Pätzold, H./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung, Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
- Grotluschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In Grotluschen, A./Riekman, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster, S. 135-165.
- Grotluschen, A./Kubsch, E. (2008): Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In: Grotluschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 27-62.

- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, Presseheft, online: blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2014.
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie, Münster.
- Haller, E./Syren, S./Wagner D. (2011): Netze knüpfen. Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.): Bis hierher... und weiter! Neue Ansätze der Alphabetisierung und Grundbildung. Tagungsdokumentation. Verbundprojekt Alphabetisierung und Bildung, Mainz, S. 46–50.
- Harding, C. (2011): BIS Research Paper Number 57. 2011 Skills for Life Survey: Headline findings. Hrsg. v. Department for Business Innovation and Skills (BIS). London (BIS Research Paper, 57). Online: www.bis.gov.uk/assets/biscore/further-education-skills/docs/0-9/11-1367-2011-skills-for-life-survey-findings, zuletzt geprüft am 24.01.2014.
- Jeantheau, J.-P. (2007): Low levels of literacy in France. First results from IVQ survey 2004/05, Focus on the ANLCI Module. In: Knabe, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 41–58.
- Jonas, N. (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. Online: www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2014.
- Lehmann, R./Fickler-Stang, U./Maué, E. (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster, S. 122–134.
- Putnam, R. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh.
- Riekmann, W. (2012): Literalität und Lebenssituation. In Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster, S. 166–186.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Berlin.
- Rygulla, I./Wallner-Rübling, P. (2011): Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In: Schneider, K./Ernst, A./Schneider, J. (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, S. 175–184.
- Schmidt-Lauff, S./Sanders, A. (2011): Regionale Programmanalyse zu Alphabetisierungskursen in Sachsen. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Projekt E.DI-regional – Teilerhebung zum Teilprojekt: Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik der Technischen Universität Chemnitz.
- Tröster, M. (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Dies. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12–27.
- Wagener-Drecoll, M. (2008): 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 163–178.
- Wagner, D. (2011): Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Unter Mitarbeit von Projektträger im DLR e.V. Bielefeld, S. 245–259.
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 31–76.

Glossar

- AlphaPanel:** Panel-Studie der Humboldt-Universität zu Berlin zu Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen.
- ANLCI:** Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, nationale französische Agentur zur Bekämpfung von Literalitätsproblemen. Sitz der Agentur ist Lyon.
- IVQ:** Information et vie quotidienne, regelmäßige französische Sozialerhebung. An diese Erhebung wurde erstmals 2004 eine Kompetenzerhebung zur Literalität angeschlossen.
- leo. – Level-One Studie:** Studie der Universität Hamburg zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Die Studie differenzierte den Bereich geringer Literalität in mehrere Alpha-Levels weiter aus.
- Level One:** Der Level-One wurde im Zuge der Mitte der 1990er Jahre durchgeführten OECD-Studie International Adult Literacy Survey (IALS) definiert. Er beschreibt den untersten Kompetenzbereich beim Lesen.
- PIAAC:** Programme for the International Assessment of Adult Competencies, international Vergleichsstudie der OECD zu Alltagskompetenzen von Erwachsenen. Laut PIAAC schneiden Erwachsene in Deutschland beim Lesen leicht unter dem OECD-Durchschnitt, bei der Alltagsmathematik und beim Problemlösen am Computer leicht überdurchschnittlich ab.
- Skills for Life-Studie:** Englische Studie zu Grundkompetenzen Erwachsener in England. Die Studie war Teil der Skills-for-Life-Strategie, den nationalen Strategie für Grundbildung in England Anfang der 2000er Jahr.