

Grosche, Michael; Schroeder, Joachim  
**Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung:  
Diskussion der Beiträge des Themenhefts**

*Empirische Sonderpädagogik 5 (2013) 3, S. 250-262*



Quellenangabe/ Reference:

Grosche, Michael; Schroeder, Joachim: Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung: Diskussion der Beiträge des Themenhefts - In: Empirische Sonderpädagogik 5 (2013) 3, S. 250-262 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89218 - DOI: 10.25656/01:8921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89218>

<https://doi.org/10.25656/01:8921>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

#### Nutzungsbedingungen

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

#### Terms of use

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

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

#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2013, Nr. 3, S. 250-262

## Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung: Diskussion der Beiträge des Themenhefts

*Michael Grosche<sup>1</sup> & Joachim Schroeder<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universität Potsdam, <sup>2</sup>Universität Hamburg*

### **Zusammenfassung**

Laut einer repräsentativen Studie können etwa 7.5 Millionen Erwachsene in Deutschland nicht richtig lesen und schreiben. Sie werden als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet. Erst langsam rückt das Thema in den Fokus der Forschung. Im vorliegenden Beitrag soll eine kurze Übersicht über den aktuellen empirischen Forschungsstand zum funktionalen Analphabetismus in vier Problemfeldern gegeben werden (Merkmale der Population, Ursachen für Analphabetismus, Schriftspracherwerb im Erwachsenenalter sowie Grundbildungsunterricht). Es zeigt sich, dass trotz großer Prävalenz und hoher gesellschaftlicher Relevanz der Forschungsstand zum Phänomen Analphabetismus eindeutig als unzureichend zu beschreiben ist. Daher schlagen wir vier Untersuchungsfelder vor (Population, Unterrichtsmethoden, Lebensalter sowie Teilhabe und Inklusion), die perspektivisch empirisch zu bearbeiten sind. Der Beitrag endet mit der Diskussion von besonderen forschungsmethodischen Herausforderungen im Feld der empirischen Alphabetisierungsforschung.

Schlagwörter: Erwachsenenalter, Funktionaler Analphabetismus, Grundbildung, Überblick, Übersichtsartikel

### **Current State and Perspectives in Empirical Adult Basic Education Research: Discussion of the Papers in this Special Issue**

Research shows that 7.5 million adults in Germany cannot read and write correctly. They are labeled as functional illiterates. The topic of adult illiteracy moves slowly in the focus of research. In the present paper, we give a short review over the current empirical knowledge about functional illiteracy in four areas (characteristics of the population, causes for illiteracy, literacy learning in adulthood, and adult basic education). It will be shown that despite high prevalence and social relevance, the current empirical knowledge regarding adult illiteracy is underdeveloped. Thus, we call for empirical research in four areas of investigation (population, instruction, age, and inclusion). The paper ends with a discussion of obstacles in the field that impede empirical research in adult basic education.

Key words: adult basic education, adulthood, functional illiteracy, review

In den vergangenen zehn Jahren ist durch nationale und internationale Forschung der funktionale Analphabetismus als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung immer sichtbarer geworden. Dabei handelt es sich in Deutschland nur selten um einen totalen oder primären Analphabetismus, bei dem die Betroffenen keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben. Stattdessen ist es überwiegend ein *funktionaler Analphabetismus*, das heißt, in einzelnen Kulturtechniken (Lesen und Schreiben, aber auch Rechnen) werden jene Normschwellen der Literalität und Grundbildung unterschritten, die für die soziale Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erforderlich sind (Egloff, Grosche, Hubertus & Rüsseler, 2011).

Zudem konnte gezeigt werden, dass es sich beim funktionalen Analphabetismus in Deutschland überwiegend um einen *post-schulischen Analphabetismus* handelt (Kleint, 2009; Schroeder 2012a, 2013a, 2013b). Anders als in Ländern der sogenannten Dritten Welt, wo Analphabetismus zu meist auf den fehlenden Zugang zu schulischer Bildung zurückzuführen ist, wird das Phänomen in Deutschland vor allem beim Abgang aus dem Schulsystem sichtbar. Die Betroffenen haben häufig mehrere Jahre lang die Schule besucht und erwarben oftmals einen formalen Bildungsabschluss. Sie konnten jedoch den basalen Schriftspracherwerb nicht abschließen, weshalb ihre Literalitätskompetenzen beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule nur unsicher ausgebildet sind. Diese gehen noch weiter verloren, wenn sie im Alltagsleben selten gebraucht und somit nicht trainiert werden. Die Betroffenen gelangen zudem häufig in Beschäftigungsverhältnisse mit geringen Anforderungen an Schriftsprachlichkeit. Längerfristige Erwerbslosigkeit kann das Risiko der Illiteralität noch verschärfen.

Inzwischen liegen auch einige Studien zur *Größenordnung des funktionalen Analphabetismus* in Deutschland vor: In den PISA-Studien werden etwa 15 Prozent eines Schülerjahrgangs in der Sekundarstufe I der untersten Kompetenzstufe zugeordnet, dies

dürften überwiegend jene Jugendlichen sein, die vom postschulischen Analphabetismus bedroht sind (PISA-Konsortium Deutschland, 2007). Nach den repräsentativen Ergebnissen der leo-Level-One-Studie sind mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (das sind etwa 7.5 Millionen Menschen) in Deutschland von funktionalem Analphabetismus betroffen, was bedeutet, dass sie nicht einmal kurze einfache Texte lesen können (Grotluschen, Riekman & Buddeberg, 2012). Damit ist Analphabetismus ein ernstzunehmendes Merkmal großer Teile der Bevölkerung.

### Funktionaler Analphabetismus als Forschungsdesiderat

Obwohl Analphabetismus im Erwachsenenalter außerordentlich prävalent und relevant ist, konzentriert sich die nationale und internationale Forschung zum Schriftspracherwerb und seinen Beeinträchtigungen fast ausschließlich auf das Kindesalter. Vergleichbare Forschungsbemühungen bei Erwachsenen existieren dagegen kaum, wie z.B. Buchner und Koenig (2008) in ihrer Auszählung von empirischen Forschungsartikeln in sonderpädagogischen Fachzeitschriften nachwiesen. Auch die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogische Psychologie haben sich des Forschungsfeldes bislang kaum bzw. gar nicht angenommen (Schrader & Berzbach, 2005). In einer Übersicht über die deutschsprachige Forschung zum Thema Analphabetismus identifizierten Grotluschen und Bonna (2008) nur zwei relevante empirische Studien: Die Diplomarbeit von Egloff (1997) zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien sowie die Dissertation von Linde (2008) zu subjektiven Sichtweisen und Lernrealitäten. International fertigten Kruidenier (2002) und Eme (2011) Übersichten über zahlreiche englischsprachige Studien zum Analphabetismus an. Zu bedenken ist allerdings, dass beide Autoren Forschungsergebnisse von erwachsenen Legasthenikern, primären Analphabeten aus Entwicklungslän-

dem sowie funktionalen Analphabeten aus literarisierten Gesellschaften verwendeten und unreflektiert vermischten. Problematisch ist auch, dass zumindest Kruidenier (2002) viele Lücken der Erwachsenenforschung mit Untersuchungsergebnissen füllte, die an Kindern gewonnen wurden. Beide Veröffentlichungen sind daher ungeeignet, den gegenwärtigen Forschungsstand des postschulischen funktionalen Analphabetismus zu diskutieren. Festhalten lässt sich hingegen, dass sowohl der nationale als auch der internationale Forschungsstand als unzureichend zu bezeichnen sind.

Daher finanzierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 bis 2012) insgesamt 24 Verbundprojekte mit rund 30 Millionen Euro (Übersicht bei [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de)). Zahlreiche Projekte entwickelten diagnostische Instrumente und unterrichtsbezogene Materialien (Entwicklungsprojekte). Nur wenige Vorhaben führten explizit empirische Studien durch (Forschungsprojekte). Die Ergebnisse wurden u.a. nach einem anonymen Begutachtungsprozess in zwei Büchern veröffentlicht (Projekträger im DLR e.V., 2011a, 2011b).

Da viele interessante Untersuchungsergebnisse aus diesem Programm noch nicht publiziert werden konnten, haben wir uns zur Herausgabe des vorliegenden Themenhefts entschlossen. Durch das strenge zweistufige Begutachtungsverfahren konnten nur drei Artikel zur Veröffentlichung angenommen werden (die Beiträge in diesem Themenheft von Marc Thielen, von Michael Grosche, Anna-Maria Hintz & Andreas Hölz sowie von Jascha Rüsseler, Melanie Boltzmann, Klaus Menkhaus & Annegret Aulbert-Siepelmeier). Die anderen neun eingereichten Beiträge entsprachen nicht den vorher festgelegten Eingangskriterien (Stichprobe Jugendliche oder Erwachsene, systematische empirische Arbeit, etc.) oder wurden durch das doppelblinde Review-Verfahren abgelehnt. Mit dieser niedrigen Anzahl an angenommenen Beiträ-

gen liegt unserer Meinung nach ein weiteres Indiz dafür vor, dass der sonderpädagogische Forschungsstand zum Phänomen noch immer relativ gering ausgeprägt ist. Ziel des vorliegenden Diskussionsbeitrags ist nun die Einordnung der drei publizierten Beiträge des Themenheftes in den größeren Zusammenhang der empirischen Alphabetisierungsforschung. Dies erfolgt anhand von vier Problemfeldern (1) Merkmale der Population, (2) Ursachen für Analphabetismus, (3) Schriftspracherwerb im Erwachsenenalter sowie (4) Grundbildungsunterricht.

### *Merkmale funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten*

Die leo-Level-One-Studie ist repräsentativ für Deutschland und kommt zu folgenden Schlüssen: Von Analphabetismus sind in Deutschland mehr Männer als Frauen betroffen, und Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernten, sind mit 41 Prozent klar überrepräsentiert. 57 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland sind erwerbstätig. Eine kleinere Gruppe stammt aus bildungsnahen Familien bzw. aus solchen mit hohem Bildungsabschluss. Überwiegend gehören die Betroffenen jedoch unterprivilegierten sozialen Gruppen an: Sie kommen häufig aus Familien, in denen auch die Mütter bzw. Väter maximal einen unteren Bildungsabschluss erreicht hatten (68 Prozent bzw. 70 Prozent), und 48 Prozent der Betroffenen haben selbst maximal einen unteren Bildungsabschluss erlangt – von diesen sind wiederum 17 Prozent von chronifizierter Arbeitslosigkeit betroffen (Grotlüschen, 2012; Grotlüschen et al., 2012; Riekmann, 2012).

Folgende Angaben ergänzen das Bild, sind jedoch an nicht repräsentativen Stichproben gewonnen: Von 280 Teilnehmenden aus amerikanischen Grundbildungskursen bekamen 58 Prozent staatliche Unterstützung durch die Gesundheitsfürsorge, lediglich ein Drittel war erwerbstätig, zumeist in ungelehrten Tätigkeiten; 45 Prozent waren in Sonderziehungsklassen beschult worden (Gottes-

man, Bennett, Nathan & Kelly, 1996). In einer Befragung von APOLL (2003) gaben von etwa eintausend Alphabetisierungskursteilnehmenden lediglich 38 Prozent an, einen Schulabschluss erreicht zu haben, 57 Prozent besuchten vormals die Sonderschule, 71 Prozent verfügten über keine Berufsausbildung und 41 Prozent waren arbeitslos. Eine Auswertung von rund eintausend Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Grundbildungsangebote der VHS Hamburg ergab eine Arbeitslosenquote von 38 Prozent (Schladebach, 2007).

Damit ist Erwerbslosigkeit bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten klar überrepräsentiert. Aber auf der anderen Seite ist ein größerer Anteil von ihnen durchaus in Arbeit. Damit lassen sich Behauptungen entdramatisieren, wie sie beispielsweise in PISA-Studien aufgestellt werden, dass Menschen der ersten und zweiten Kompetenzstufe gleichsam chancenlos seien, im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Hier schließt der Beitrag von Marc Thielen (in diesem Heft) an. Thielen zeigt differenzierte Zusammenhänge zwischen Analphabetismus und Beschäftigungschancen auf. In zahlreichen Tätigkeitsbereichen sind fundierte Schriftsprachkompetenzen nicht nötig bzw. es werden nur rudimentäre Kenntnisse vorausgesetzt. In weiteren Arbeitskontexten können funktionale Analphabetinnen und Analphabeten die an sie gestellten schriftsprachlichen Anforderungen durchaus bewältigen. Thielen widerlegt die populäre Behauptung, dass diese Menschen nur mittels psychisch belastender Vermeidungsstrategien am Arbeitsplatz bestehen könnten, da sie durchaus von subjektiv befriedigenden Erwerbserfahrungen berichten. Auch wenn die Ergebnisse der qualitativen Studie von Thielen nicht verallgemeinert werden dürfen: Viele Betroffene können dauerhaft an Arbeit teilhaben. Das übliche defizitäre Bild über funktionalen Analphabetismus muss daher revidiert werden.

Neben der Erwerbstätigkeit lässt sich mit der Intelligenz ein weiteres Merkmal der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten beschreiben. In mehreren

Untersuchungen wurden leicht unterdurchschnittliche IQ-Werte nachgewiesen. So identifizierten z.B. Gottesman et al. (1996) einen mittleren IQ von 81 ( $s = 12$ ), Burgund und Abernathy (2008) von 74 ( $s = 11$ ) und Grosche und Grünke (2011) von 77 ( $s = 15$ ). Konsistent dazu berichten Jascha Rüsseler, Melanie Boltzmann, Klaus Menkhaus und Annegret Aulbert-Siepelmeier (in diesem Heft) einen mittleren IQ von 86 ( $s = 9$ ), wobei jedoch Personen mit einem IQ von unter 70 ausgeschlossen wurden. Damit scheinen viele funktionale Analphabetinnen und Analphabeten von leichten Intelligenzrückständen gekennzeichnet zu sein. Allerdings bleibt unklar, ob die gefundenen leichten kognitiven Minderleistungen vollständig unabhängig von den Schriftsprachproblemen sind, oder aber eher die Ursache oder sogar die Folge von einem Leben (fast) ohne Schrift sein könnten.

### *Ursachen für funktionalen Analphabetismus*

Gegenwärtig gibt es kein klares Bild zu den Ursachen des funktionalen Analphabetismus in literalisierten Gesellschaften. Lange Zeit dominierten die klassischen sonderpädagogischen Deutungsmuster: Der funktionale Analphabet – das war der ehemalige Sonderschüler. Zumindest für einige ältere Erwachsene in Westdeutschland ließ sich belegen, dass sie als Kinder im Schulsystem gescheitert waren, weil dort nicht frühzeitig genug die Beeinträchtigung erkannt wurde, sie falsch diagnostiziert und pädagogisch gar nicht oder eben unzureichend darauf reagiert wurde. Die eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten wurden zudem als Teil einer umfassenden Lernbehinderung gesehen. Ebenso konnte man zeigen, dass viele Personen aus benachteiligten sozio-kulturellen Milieus stammten. Sie wuchsen in bildungsfernen Elternhäusern auf und lebten in schwierigen familiären Verhältnissen, in denen keine Förderung stattfand und ihr Lernen oftmals sogar regelrecht behindert wurde. Auch in der Schule wurden sie nur unzureichend ge-

fördert, im Betrieb mussten sie ihr Handicap verstecken, Partnerschaften scheiterten und die Öffentlichkeit reagierte mit Ausgrenzung, Beschämung und Stigmatisierung. So lässt sich in etwa das dominante Sozialisationsmuster zusammenfassen, mit dem nicht nur im pädagogischen Praxisfeld, sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs die „typische Karriere“ des Analphabeten bzw. der Analphabetin beschrieben wurde (Egloff, 2007).

Demgegenüber erbrachten insbesondere biografische Rekonstruktionen und Teilnehmeranalysen inzwischen ein differenzierteres Bild zu den Lebenslagen funktionaler Analphabeten in Deutschland: Analphabetismus unter den vor vierzig Jahren nach Deutschland eingewanderten „Gastarbeitern“ hat sicherlich völlig andere Ursachen als unter Roma, die erst vor wenigen Jahren aus dem Balkan hierher geflüchtet waren. Funktionaler Analphabetismus tritt häufig im Schausteller- und Zirkusgewerbe auf, dies hat jedoch weniger mit den dort herrschenden familiären Verhältnissen zu tun, sondern mit der Schwierigkeit, geeignete schulische Organisationsmodelle für die Kinder permanent beruflich Reisender zu entwickeln. Wieder anders liegt das Problem bei Schulabsentismus. Funktionaler Analphabetismus bei Straffälligen betrifft fast ausschließlich männliche Jugendliche aus der Unterschicht, hier bestätigt sich tatsächlich die Annahme einer langfristigen Förderschulkarriere. Ein anderes Risiko für postschulischen Analphabetismus ist in den jährlich durchschnittlich 20.000 Teenager-Schwangerschaften gegeben, die fast zwangsläufig zum Abbruch der Schulkarriere führen (ausführlicher siehe Schroeder, 2012d).

Gleichwohl ist immer noch sehr wenig über die Vielfalt dieser Lebenslagen bekannt. Die quantitativen Studien erbringen bislang nur oberflächliche Einblicke, in denen Angaben zu „Geschlecht“, „Alter“, „Migrationshintergrund“ und „Buchbestand im Elternhaus“ zumeist genügen müssen, um Erklärungen zu den Ursachen des funktionalen Analphabetismus herzuleiten. Demgegenüber ist in den qualitativen Studien die methodische

Dominanz des biografischen Zugangs – also der Generierung von Narrationen, wie sich die Betroffenen selbst rückblickend die Ursachen erklären – methodologisch nicht unproblematisch. So verführen die subjektiven Deutungen zum Schließen auf objektive Bedingungen. Und aufgrund der kleinen Zahl Befragter lassen sich nur Hypothesen generieren statt prüfen.

In anderen Modellen werden Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung (phonologische Bewusstheit, verbales Arbeitsgedächtnis, Benennungsgeschwindigkeit; vgl. Ramus, 2004) als Ursachen gesehen. Solche Beeinträchtigungen sind üblicherweise mit Lese-Rechtschreib-Schwächen assoziiert. Nickel (1998) fand bei Erwachsenen, dass deren alphabetische Schreibstrategien (phonologische Analyse des zu schreibenden Graphems und anschließende lautgetreue Verschriftlichung) deutlich schlechter ausgeprägt waren als die orthographischen oder morphematischen Strategien. In zwei nordamerikanischen Studien schnitten funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in zahlreichen Aufgaben zur phonologischen Informationsverarbeitung schlechter ab als normallesende Kinder auf demselben Leselevel. In orthografischen Aufgaben waren sie hingegen besser als die deutlich jüngere Kontrollgruppe (Greenberg, Ehri & Perin, 1997; Thompkins & Binder, 2003). In einer deutschen Stichprobe wiesen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten wesentlich schlechtere Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit und im verbalen Arbeitsgedächtnis auf. Die Benennungsgeschwindigkeit für phonologische Informationen war ebenfalls deutlich unterhalb des für ihr Lebensalter zu erwartenden Niveaus (Grosche & Grünke, 2011). Auch die Lese- und Schreibprozesse unterschieden sich: Weil funktionale Analphabetinnen und Analphabeten Probleme mit phonologischen Prozessen hatten, versuchten sie häufig Wörter aus präsentierten auditiven und visuellen Stimuli zu erraten (Greenberg, Ehri & Perin, 2002). Diese Untersuchungen lassen darauf schließen, dass funktionale Analphabetinnen

und Analphabeten ähnliche Probleme wie Menschen mit Lese-Rechtschreib-Schwächen haben und dass solche Lese-Rechtschreib-Schwächen zumindest einen weiteren Risikofaktor für Analphabetismus darstellen könnten.

Die Studie von Michael Grosche, Anna-Maria Hintz und Andreas Hölz (in diesem Heft) ist mit der Annahme einer Verursachung durch Lese-Rechtschreib-Schwächen konsistent, auch wenn ein diesbezüglicher Nachweis nicht Ziel der Studie war. So konnte gezeigt werden, dass Alphabetisierungskursteilnehmende große Schwierigkeiten beim Lesenlernen haben, selbst wenn sehr intensiv gefördert wird (siehe Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004). Natürlich könnten diese Schwierigkeiten auch andere Gründe gehabt haben. Allerdings ist es unwahrscheinlich, dass ausschließlich soziale Ursachen die Leselernprobleme erklären können, denn sonst müssten deutlichere Verbesserungen im Lesen als die gefundenen geringen Effekte nachweisbar sein. Auch Rüsseler et al. (in diesem Heft) scheinen von einer eher phonologischen Verursachung auszugehen, denn in der Studie werden Unterrichtsmethoden für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwächen auf Analphabetinnen und Analphabeten übertragen.

Funktionaler Analphabetismus scheint also sowohl durch soziale Bildungsbenachteiligungen als auch durch phonologisch bedingte Lese-Rechtschreib-Schwächen erklärbar zu sein. Unklar ist hingegen, wie sich beide Verursachungsmodelle zueinander verhalten (Grosche, 2012, 2013). Hier ist dringend weitere Forschungsarbeit notwendig.

### *Postschulisches Lesen bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten*

Es gibt zwei konträre Positionen zum Lesen bei funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten. Die eine geht davon aus, dass Leseprozesse bei ihnen genauso ablaufen wie bei Kindern. Die andere Position sieht bedeutsame Unterschiede zwischen den Pro-

zessen bei Kindern und Erwachsenen, weil letztere z.B. über ein viel umfangreicheres Welt- und Sprachwissen verfügen. Nach den bisherigen Studien scheint die zweite Interpretation angemessener zu sein, da funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Gegensatz zu Kindern vermehrt orthografische und kontextuale Lesestrategien verwenden, um vorhandene phonologische Beeinträchtigungen auszugleichen. Binder und Borecki (2008) fanden heraus, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten besonders orthografische Merkmale (statt phonologischer Merkmale) von Texten zum Lesen verwenden. Burgund und Abernathy (2008) wiesen nach, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehr visuelle Informationen als Kinder nutzen, um ihre Leseprobleme zu kompensieren. Grosche und Hintz (2010) zeigten, dass Alphabetisierungskursteilnehmende Wörter vermehrt aus dem Kontext raten und häufiger als Ganzes lesen, als dies bei lesekundigen Erwachsenen üblicherweise der Fall wäre. Lediglich Binder, Chace und Manning (2007) konnten keine Kontexteffekte beim Lesen nachweisen. Damit scheinen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten einen qualitativ anderen Leseweg einzuschlagen als Kinder: Bedingt durch phonologische Defizite versuchen sie nicht-phonologische Leseprozesse verstärkt anzuwenden. Das gilt es im Grundbildungsunterricht mit Erwachsenen zu berücksichtigen (vgl. Grosche, 2011a).

### *Unterricht und Unterrichtsmethoden*

Die allermeisten Grundbildungs- und Alphabetisierungskurse für Erwachsene finden ein- bis zweimal wöchentlich (nachmittags oder abends) zu jeweils 90 Minuten an Volkshochschulen statt (Döbert & Hubertus, 2000). Einheitliche Curricula, Lehrbücher oder Fibeln werden nicht verwendet. Die meisten zielgruppenspezifischen Unterrichtsprinzipien entstanden durch Reflexionen aus der Praxis. Sie bieten für die Forschung wertvolle Hinweise zu den Inhalten möglicher systematischer Untersuchungen.

Nach Nickel (2000) sollte im Grundbildungskurs aufgrund der negativen Schullaufbahn der Teilnehmenden möglichst nichts an Schule erinnern und auf Leistungsdruck verzichtet werden. Eigene Texte gelten als pädagogisch-ganzheitlicher Ausgangspunkt für Alphabetisierungsunterricht. Unterricht und Übungen in Teilfertigkeiten schließen sich diesem dann an, während die Vorgehensweise im Grundschulunterricht meistens genau gegenläufig ist (Nickel, 2000). Neben solchen allgemeinen Unterrichtsprinzipien liegen eine Reihe methodisch-didaktischer Handreichungen für Kursleitende vor (z. B. Ambroz, 1990; Kamper, 1997; Rittmeyer, 1990). Ihr Einsatz wurde jedoch bislang nicht empirisch überprüft.

Die wenigen vorliegenden Evaluationsstudien von Alphabetisierungsmaßnahmen kommen zu eher ernüchternden Ergebnissen. Hintz und Grosche (2010) führten eine multiple Einzelfallstudie der direkten Instruktion von Graphem-Phonem-Korrespondenzen durch. Sechs von sieben Teilnehmenden konnten anschließend Buchstaben sicherer benennen als vorher, aber nur drei Lernende zeigten einen Transfereffekt auf das Lesen von ganzen Wörtern. Leicht bessere aber immer noch nicht überzeugende Lesezuwächse konnten in einer anderen multiplen Einzelfallstudie nachgewiesen werden (Grosche, 2011b). Sheehan-Holt und Smith (2000) überprüften anhand einer für Amerika repräsentativen Stichprobe, ob die Teilnahme an Grundbildungskursen mit der Leseleistung zusammenhing. Trotz hoher statistischer Teststärke (die Stichprobe bestand aus über 26.000 Erwachsenen) konnte nach Kontrolle diverser Hintergrundvariablen kein Unterschied in den Leseleistungen zwischen Grundbildungskursteilnehmern und Probanden, die niemals einen Grundbildungskurs besucht hatten, gefunden werden. In einer Studie von Friedlander und Martinson (1996) wurde ein amerikanisches Grundbildungsprogramm an über eintausend Erwachsenen evaluiert. Die Teilnahmequote stieg von 8 auf 44 Prozent an, wenn der Besuch des Kurses für den Erhalt staatlicher finanzieller Un-

terstützung verpflichtend war. Im Schnitt konnte durch die zweijährige Interventionsphase das Leselevel nicht signifikant gesteigert werden. Zu einem ähnlichen Schluss kommen Rosenblatt und Lehmann (2013): Die Lernerfolge in gegenwärtigen Alphabetisierungskursen sind nicht besonders befriedigend, was z.B. an den schwierigen Lernvoraussetzungen und/oder an eventuell ineffektiven Unterrichtsmethoden liegen könnte.

Durch das vorliegende Themenheft konnten nun zwei Studien publiziert werden, die sehr unterschiedliche Unterrichtsmethoden evaluieren. Im Beitrag von Rüsseler et al. (in diesem Heft) wurde in einem quasi-experimentellen Forschungsdesign ein sehr umfangreiches Konzept umgesetzt, das aus vier Kernelementen besteht: (a) auf die Interessen der Zielgruppe abgestimmte klassische Übungen zum Schriftspracherwerb, (b) spezifische Soft- und Hardware zur Wahrnehmungsförderung, (c) das Anlegen einer Bewerbungsmappe sowie (d) ein Online-Lernportal. Das Maßnahmenpaket konnte die Lese- und Rechtschreibleistungen der Kursteilnehmenden signifikant und bedeutsam steigern. Wichtig ist hinzuzufügen, dass die Kontrollgruppe einen „normalen“ Alphabetisierungskurs besuchte und sich innerhalb von acht Monaten nicht signifikant verbessern konnte. Damit ist ein klarer Wirksamkeitsnachweis für das Maßnahmenpaket geliefert, was sich sicherlich gut für die Praxis in Grundbildungskursen eignet. Allerdings ist aufgrund des Forschungsdesigns unklar, wie stark einzelne Bausteine des Pakets zur Wirksamkeit beitragen, oder ob nur das Paket als Ganzes wirksam ist.

Im Gegensatz dazu evaluierten Grosche et al. (in diesem Heft) ein stark umgrenztes aber dafür sehr intensives Lesetraining von lediglich 32 Wörtern über einen Zeitraum von sechs Wochen. Sie konnten kurzfristig die Lesefähigkeit für die trainierten Wörter steigern; aber die Teilnehmenden erreichten kein reguläres Leseniveau und ebenso fand kein Transfer auf untrainierte Wörter statt. Die Autoren und die Autorin kommen zu dem

Schluss, dass ihr Training nicht sonderlich effektiv sei.

Wie sind nun die widersprüchlichen Ergebnisse von Rüsseler et al. und Grosche et al. zu interpretieren? Zuerst fallen natürlich Stichprobenspezifika auf, die in Ermangelung weiterer Studien bzw. einer theoriegeleiteten Systematik von Untergruppen von Analphabetinnen und Analphabeten die Unterschiede erklären könnten. Zum anderen sind die Zeiträume von acht Monaten vs. sechs Wochen sehr unterschiedlich. Vermutlich benötigen die Betroffenen eine langfristige statt kurzfristige Förderung. Vielleicht eignen sich auch stark umgrenzte Trainings nicht für die Zielgruppe, während sehr umfassende Konzepte eher passen könnten. Zumindest theoretisch sollte aber ein spezifisches, umgrenztes Training mit hoher Trainingsintensität für Erwachsene effektiv sein (Kramer & Willis, 2003). Hier zeigt sich dringend weiterer Forschungsbedarf.

## Fazit und Perspektiven

Wie die vorangegangene Diskussion des Forschungsstands offenbart, liegen nur wenige hochwertige Studien zum Thema Alphabetisierung vor. Zwar konnte durch den Förderschwerpunkt des BMBF die universitäre Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung merklich intensiviert werden; sie steckt jedoch noch immer in ihren Kinderschuhen, was auch an den eher schlechten strukturellen Bedingungen zur Finanzierung empirischer Untersuchungen nach Auslaufen der ersten Förderperiode liegt. Dies erkennt man beispielsweise daran, dass das BMBF in der zweiten Förderperiode zur Alphabetisierung und Grundbildung (2012-2015) keine reinen Forschungsprojekte mehr bewilligte, sondern nur noch Maßnahmen zur Verringerung des Analphabetismus finanzierte. Dies ist besonders kritisch, da gemäß der obigen Durchsicht viel zu wenige Anhaltspunkte vorliegen, an denen solche Maßnahmen entwickelt werden könnten.

Außerdem sind die theoretischen Grundlagen des Feldes noch unzureichend ausgearbeitet. Sehr diffus und kontrovers sind die begrifflichen Bestimmungen zu den Phänomenen. Konsensfähige Definitionen zu Analphabetismus, Grundbildung oder Literacy gibt es nicht (Schroeder, 2012b, 2012c). Die Zielgruppen bzw. Populationen sind bislang unzureichend definiert und nicht trennscharf voneinander abgrenzbar (Grosche, 2012). Hier besteht dringender Bedarf an theoretischen Überlegungen, die wiederum weitere Forschungsarbeiten initiieren könnten. Vor dem Hintergrund des dargelegten Stands der Alphabetisierungsforschung möchten wir vorschlagen, perspektivisch insbesondere die Untersuchungsfelder (1) Population, (2) Unterrichtsmethoden, (3) Lebensalter sowie (4) Teilhabe und Inklusion empirisch zu bearbeiten. Abschließend wird auf (5) besondere forschungsmethodische Probleme eingegangen.

### *Forschungen zur Spezifikation der Population der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten und deren postschulischen Lese- und Schreibprozessen und Lernprozessen*

Wer sind eigentlich die vom Analphabetismus betroffenen Menschen? Wie lassen sich empirisch begründete Grenzen und Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen ziehen? Wie unterscheiden sich Alphabetisierungskursteilnehmende von der Population der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten? Wie unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse dieser verschiedenen Gruppen? Welche Rolle spielen mangelnde Lernstrategien, Lernstörungen, Lese-Rechtschreib-Schwächen und Intelligenzminderleistungen? Wie beeinflussen unterschiedliche Erfahrungen in Sozialisation, Erziehung, Schule und Unterricht den postschulischen Lese- und Schreiberwerb? Differieren die Lern- und Erwerbsprozesse im Schriftsprachbereich zwischen Kindern und Erwachsenen? Stimmt es wirklich, dass Erwachsene anders lesen und schreiben lernen als Kinder? Welche positiven Aspekte von

Resilienz oder Stigma-Management sind bei Analphabetinnen und Analphabeten zu finden? Zu all diesen Fragen liegen keine oder nur wenige empirische Studien vor, weshalb mit Nachdruck für solche Forschungsprojekte zu plädieren ist.

### *Evaluationsforschungen über Unterrichtsmethoden*

Aus solchen Untersuchungen ließen sich dann vielfältige Unterrichtsmethoden für die Alphabetisierungspraxis ableiten, die wiederum durch Evaluationsstudien auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen wären. Welche Lehr-Lernmethoden eignen sich besonders für Erwachsene? Wie müssten für Kinder vorliegende Lese- und Schreibfibeln oder Lehrgänge adaptiert werden? Welche didaktischen Prinzipien sind spezifisch für den Unterricht mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten? Welchen Umfang müssten Alphabetisierungsmaßnahmen haben? Gegenwärtig sind wir aufgrund der mangelnden Studienlage von einer evidenzbasierten Praxis noch sehr weit entfernt.

### *Forschungen zu Lebensaltern, insbesondere differenziert nach Jugendlichen, jungen Erwachsenen und älteren Erwachsenen*

Wie gezeigt, besteht noch wenig Klarheit darüber, mit welchen Methoden, mit welchen Inhalten und mit welchen Materialien erwachsene funktionale Analphabetinnen und Analphabeten gefördert werden können. Notwendig ist aber auch, diese Fragestellung auf die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hin zu fokussieren. Denn diese werden von den Angeboten der Volkshochschulen ganz besonders selten erreicht, aber auch offene Lernformate, wie Lerncafés oder Online-Lernportale, nutzen sie kaum (Schroeder, 2013a). Wie kann eine Literalitätsförderung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen überhaupt gelingen? Wie lassen sich unter Beteiligung von allgemeinbildenden und beruflichen Schu-

len, den Maßnahmen der Jugendberufshilfe und den Einrichtungen der Erwachsenenbildung Präventions- und Interventionsstrukturen schaffen, um möglichst einer Produktion und Reproduktion von postschulischem Analphabetismus entgegenzuwirken?

### *Forschungen zum Zusammenhang von Literalitätsförderung und Arbeitswelt, sozialer Teilhabe und Inklusion*

Erste Piloterhebungen zu Erwerbsbiografien funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen (Klein, 2009; Bindl, Schroeder & Thielen, 2011) und zu den Anforderungen am Arbeitsplatz (Flegel & Schroeder, 2005; Basendowski, 2013) haben vielfältige Problembeschreibungen hinsichtlich des Übergangs in das Beschäftigungssystem erbracht. Auch die Lehr-Lern-Settings in Einfach Tätigkeiten sind nicht immer so gestaltet, dass wenig gebildete Menschen damit zurecht kommen: Einweisungen werden nicht verstanden, Schulungen entsprechen häufig nicht den Lernausgangslagen der Beschäftigten, Kursmaterial erweist sich als überarbeitungsbedürftig. Die theoretisch begründete und empirisch geprüfte Didaktik der arbeitsweltbezogenen Erwachsenenbildung und betrieblichen Weiterbildung in Einfach Tätigkeiten und im Niedriglohnssektor ist noch stark unterspezifiziert.

Daneben ist unklar, ob die Vermittlung in Arbeit (z.B. als Ziel von Alphabetisierungskursen) wirklich die soziale Teilhabe und Inklusion der Zielgruppen erhöht. Dies erscheint zwar theoretisch plausibel, aber aus den oben angeführten Studien lässt sich ablesen, dass zahlreiche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten trotz geringer Schriftsprachkompetenzen sich als bereits ausreichend inkludiert bezeichnen würden. Ist nun die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen notwendig, hinreichend oder ggf. nur marginal wichtig zur Steigerung der sozialen Teilhabe? Und was sollte das Ziel von Grundbildung sein?

### *Besondere forschungsmethodische Probleme des Feldes*

All diese Fragen müssen in der Zukunft dringend beantwortet werden. Der Feldzugang ist jedoch stark erschwert, da sich die Population gerade durch ihre Invisibilität auszeichnet. Trotz der hohen Prävalenz von knapp 15 Prozent fällt sicherlich kaum jemanden ein Erwachsener mit so reduzierten Schriftsprachleistungen ein, dass dieser als nicht-alphabetisierte Person zu bezeichnen wäre. Die hohe Prävalenz und die niedrige Sichtbarkeit im Alltag stellen einen Widerspruch dar, der sich nur durch die Annahme erklären lässt, dass viele (aber wie Thielen zeigte längst nicht alle) Betroffene sich (aufgrund von Stigmatisierungserfahrungen oder Stigmatisierungsbedrohungen) „verstecken“.

Die meisten vorliegenden Studien untersuchten der Einfachheit halber Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen. Allerdings dürfen die Ergebnisse, die an solchen selektierten Stichproben gewonnen wurden, nicht auf die gesamte Population der Analphabetinnen und Analphabeten übertragen werden. Denn sicherlich gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen Betroffenen, die Unterricht in Anspruch nehmen und solchen, die diese Möglichkeit nicht nutzen. Hier gilt es weitere zum Teil kreative Lösungen des schwierigen Feldzugangs zu entwickeln.

Weitere forschungsmethodische Probleme betreffen Spezifika der Alphabetisierungskursteilnehmenden (Grosche & Hintz, 2010). Viele Kursteilnehmende erscheinen sehr unregelmäßig, es herrscht eine starke Fluktuation, die Gruppengrößen sind sehr klein (was insbesondere inferenzstatistische Untersuchungen aufgrund der reduzierten Teststärke erschwert) und die Kurse und Betreuungszeiten sind nur sehr kurz. Für die Forschung wären besonders intensive Kursangebote wünschenswert; doch gerade diese sind im Erwachsenenalter aufgrund von Arbeit und Familie kaum umsetzbar. Auch können viele vormals arbeitssuchende Personen aus solchen Intensivkursen herausfallen, weil sie Arbeit gefunden haben. Das wäre für das Indi-

viduum und die Pädagogik ein Erfolg, aber für die Forschung ein „Misserfolg“, denn durch diesen Dropout schränkt sich wiederum die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Alles in allem ist das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung sehr schwierig zu erreichen, was neben der geringen strukturellen Forschungsförderung zum mangelnden Forschungsstand beiträgt.

In einem solchen noch neu zu erschließenden Feld ist mit aller Deutlichkeit für eine Pluralität von Forschungsmethoden zu plädieren. Jede systematische Untersuchung liefert wertvolle Hinweise für neue Hypothesen bzw. Überprüfungen von Hypothesen. Als Methoden sind unter anderem qualitative und deskriptive Fallstudien, quantitative Einzelfallstudien und Zeitreihenanalysen, Labor-Experimente, Prä-Post-Vergleiche in kleinen Stichproben mit und ohne Kontrollgruppen, (quasi-)experimentelle Interventionsstudien sowie standardisierte Befragungen und unstandardisierte Interviews zu nennen. Am einfachsten zu erheben sind sicherlich qualitative Studien zu einem Messzeitpunkt, da in der Regel nur eine kleine einmal zu befragende Stichprobe nötig ist. Allerdings sind auch längere quantitative Zeitreihen an wenigen Personen (z.B. Grosche & Hintz, 2010; Grosche, 2011b), Gruppenuntersuchungen (z.B. Grosche & Grünke, 2011) und experimentelle Interventionsstudien (z.B. Rüsseler et al., in diesem Heft) möglich. Daher darf keine dieser Methoden a priori ausgeschlossen werden. Nur so kann der Wissensstand zu diesem hoch-prävalenten Phänomen langfristig weiter ausgebaut werden. Wir hoffen, mit dem vorliegenden Themenheft zumindest einen kleinen Teil zur Erforschung beigetragen zu haben.

## Literaturverzeichnis

- Ambroz, K. L. (1990). Alphabetisierungskurse - Legasthenietherapie für Erwachsene? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 59 (1), 100–109.
- APOLL. (2003). *Ergebnisse der LuTA-Studie (Lebenssituation und Technikausstattung funktionaler Analphabeten)*. Abgerufen am 1. Oktober 2012 von [http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Oekonomische\\_GB/LuTA-Studie.pdf](http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Oekonomische_GB/LuTA-Studie.pdf).
- Basendowski, S. (2013). *Die soziale Frage an (mathematische) Grundbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Binder, K. S. & Borecki, C. (2008). The use of phonological, orthographic, and contextual information during reading: a comparison of adults who are learning to read and skilled adult readers. *Reading and Writing*, 21 (8), 843–858.
- Binder, K. S., Chace, K. H. & Manning, M. C. (2007). Sentential and discourse context effects: adults who are learning to read compared with skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 30 (4), 360–378.
- Bindl, A.-K., Schroeder, J. & Thielen, M. (2011). *Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, T. & Koenig, O. (2008). Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996–2006 - eine Zeitschriftenanalyse. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (1), 15–34.
- Burgund, E. D. & Abernathy, A. E. (2008). Letter-specific processing in children and adults matched for reading level. *Acta Psychologica*, 129 (1), 66–71.
- Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen am 30. August 2010 von [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/egloff97\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf).
- Egloff, B. (2007). Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In A. Grötlüschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* (S. 70–80). Münster: Waxmann.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsse-ler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Eme, E. (2011). Cognitive and psycholinguistic skills of adults who are functionally illiterate: current state of research and implications for adult education. *Applied Cognitive Psychology*, 25 (2), 753–762.
- Flegel, D. & Schroeder, J. (2005). Welche Rechenkompetenzen benötigt eine Wäscherin? Schulpädagogische Konsequenzen aus den realen Anforderungen in Jobs des unteren Qualifikationsbereiches. *Sonderpädagogische Förderung*, 47 (4), 390–407.
- Friedlander, D. & Martinson, K. (1996). Effects of mandatory basic education for adult AFDC recipients. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (4), 327–337.
- Gottesman, R. L., Bennett, R. E., Nathan, R. G. & Kelly, M. S. (1996). Inner-city adults with severe reading difficulties: a closer look. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 589–597.
- Greenberg, D., Ehri, L. C. & Perin, D. (1997). Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 262–275.
- Greenberg, D., Ehri, L. C. & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6 (3), 221–243.

- Grosche, M. (2011a). Barrieren beim Lesenlernen durch Strategie-Interferenzen. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 29–46). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grosche, M. (2011b). Effekte einer direkt-inkonstruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (2), 147–161.
- Grosche, M. (2012). *Analphabetismus und Leserechtschreib-Schwächen*. Münster: Waxmann.
- Grosche, M. (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (2), 102–113.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2011). Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung bei funktionalen Analphabeten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (4), 277–291.
- Grosche, M. & Hintz, A.-M. (2010). Überprüfung von Verfahren zur Evaluation von Alphabetisierungskursen durch eine Einzelfallstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 36 (4), 177–185.
- Grotlüschen, A. (2012). Literalität und Erwerbstätigkeit. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-one Studie* (S. 137–165). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Bonna, F. (2008). German language literature review. In OECD (Hrsg.), *Teaching, learning and assessment for adults: improving foundation skills*. Abgerufen am 30. August 2010 von <http://dx.doi.org/10.1787/172255303131>.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-one Studie* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Hintz, A.-M. & Grosche, M. (2010). Förderung basaler Lesekompetenzen von erwachsenen Analphabeten nach Prinzipien der direkten Instruktion. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (2), 25–33.
- Kamper, G. (1997). *Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen*. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber.
- Klein, R. (Hrsg.) (2009). „Lesen und schreiben sollten sie schon können.“ *Sichtweisen auf Grundbildung*. Göttingen: ifak.
- Kleint, S. (2009). *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien*. Bielefeld.
- Kramer, A. R. & Willis, S. L. (2003). Cognitive plasticity and aging. *Psychology of Learning and Motivation*, 43 (1), 267–302.
- Kruidenier, J. R. (2002). *Research-based principles for adult basic education reading instruction*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (1998). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. *Alfa-Forum*, 38, 20–24.
- Nickel, S. (2000). Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In M. Döbert & P. Hubertus (Hrsg.), *Ihr Kreuz ist die Schrift* (S. 86–98). Stuttgart: Klett.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster. Waxmann.
- Projektträger im DLR e.V. (2011a) (Hrsg.). *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Projektträger im DLR e.V. (2011b) (Hrsg.). *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ramus, F. (2004). *Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data*. *Trends in Neuroscience*, 27 (12), 720–726.
- Riekmann, W. (2012). Literalität und Lebenssituation. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-one Studie* (S. 166–186). Münster: Waxmann.

- Rittmeyer, C. (1990). Zur Methodik und Didaktik der Alphabetisierung Erwachsener. *Sonderpädagogik*, 20 (4), 161–171.
- Rosenblatt, B. von & Lehmann, R. (2013). Grade der Schriftsprachbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 55–77.
- Schladebach, A. (2007). Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In A. Grotlüschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* (S. 140–146). Münster: Waxmann.
- Schrader, J. & Berzbach, F. (2005). *Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abgerufen am 30. August 2010 von [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf).
- Schroeder, J. (2012a). Postschulischer Analphabetismus. In W. Bott, E. Diegelmann, G. Liese & E. Sting (Hrsg.), *SchulLINK. Datenbank für Schulmanagement*. Köln: Carl Link Verlag.
- Schroeder, J. (2012b). Lifelong learning and illiteracy – an irresolvable contradiction? In: *Current trends in the concepts and strategies of lifelong learning* (p. 62–76). St. Petersburg: Academy of In-service Pedagogical Education.
- Schroeder, J. (2012c). Alphabetisierung versus Grundbildung – ein notwendiger Gegensatz. *Alfa-Forum*, 26 (79), S. 6–8.
- Schroeder, J. (2012d). *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2013a). Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs. *Die Deutsche Schule*, 105 (1), 41–52.
- Schroeder, J. (2013b). Funktionaler Analphabetismus – ein altes Problem wird neu sichtbar. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (2), 99–101.
- Sheehan-Holt, J. K. & Smith, M. C. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? *Reading Research Quarterly*, 35 (2), 226–243.
- Thaler, V., Ebner, E. M., Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 89–113.
- Thompkins, A. C. & Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), 236–258.

**Korrespondierender Autor:**

**Prof. Dr. Michael Grosche**

Professur für Inklusionspädagogik / Förderungsschwerpunkt Sprache

Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Fakultät

Karl-Liebknecht Str. 24-25

14469 Potsdam, OT Golm

E-mail: [michael.grosche@uni-potsdam.de](mailto:michael.grosche@uni-potsdam.de)