

„Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen“

Das BLK-Förderprogramm (vgl. Haugg 2007) bietet große Chancen, die Alphabetisierungsarbeit auf festere Füße zu stellen. Die Umsetzung in konkrete Projekte enthält aber auch Risiken, die ich im folgenden Beitrag diskutieren will. Zunächst werde ich den Forschungsbedarf systematischer sortieren und einige konkrete Fragen festhalten, zu denen weitere Studien sinnvoll oder gar notwendig erscheinen. Danach wird kurz diskutiert, welche Forschungstypen den unterschiedlichen Untersuchungsbedürfnissen angemessen sind.

Insgesamt geht es um *Differenzierungen*: der Begriffe, der Probleme, der Maßnahmen. Vor allem soll darauf aufmerksam gemacht werden, in wie hohem Maße die Wirksamkeit von Programmen und Methoden von den beteiligten Personen und vom jeweiligen Kontext abhängt. Wir müssen wegkommen von einfachen Ursache-Wirkungs-Annahmen und lernen, in den Kategorien „Chance“ und „Risiko“ zu denken. Weder die Entstehung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten noch die Effekte von Fördermaßnahmen lassen sich deterministisch erklären. Aus dieser Einsicht ergeben sich besondere Anforderungen an den Stil der Forschung – und an die Kompetenz von Kursleiter/inne/n und Teilnehmer/inne/n, ihre Arbeit selbst zu evaluieren.

I. Inhaltliche Forschungsperspektiven

1. Was sollten Erwachsene können? Kriterien & Schwellenwerte definieren

Die Frage „Wie viele Analphabeten gibt es wirklich?“ hat Politik, Praxis und ForscherInnen seit der ersten größeren Publikation von Drecoll/ Müller (1981) bewegt – immer wieder neu angeregt durch die Medienberichte zum jährlichen Weltalphabetisierungstag. Lehmann (1998) und Hubertus (1998) haben die Schwierigkeiten der Quantifizierung und ihre Gründe anlässlich der IALS-Befunde und ihrer kontroversen Wahrnehmung aus verschiedenen Perspektiven kritisch diskutiert.

Welche Kompetenzen braucht man im Alltag, was also sind die Kriterien und Schwellenwerte für die Feststellung von Analphabetismus? Ich möchte an dieser Stelle nur kurz auf eine wichtige Differenzierung der Bewertung hinweisen, die ich bereits früher vorgestellt habe (Brügelmann 2004). Man wird unterschiedliche Zahlen bekommen,

- wenn man ausgeht von **objektiven** Anforderungen, festgestellt z. B. durch Arbeitsplatzanalysen oder durch Expertenbefragungen zu den Voraussetzungen einer

Teilhabe an politischen Entscheidungen – die ihrerseits wiederum zu unterschiedlichen Schwellenwerten führen können;

- wenn man auf die **subjektive** Zufriedenheit der Person selbst abstellt und zur Kenntnis nehmen muss, dass es Menschen mit hoch entwickelter Schriftsprachkompetenz gibt, die diese als nicht zureichend erleben, und umgekehrt andere mit gering entwickelter Kompetenz, die aus ihrer Sicht gut zurechtkommen (OECD 1995);
- wenn man sich auf **normative** Ansprüche wie z. B. Bildungsstandards der Schule bezieht, die nicht nur auf Funktionalität unter bestimmten Verwertungsbedingungen abstellen (vgl. etwa Tuijnman 1998).

Angesichts der Zufriedenheit der meisten in der IALS Befragten, auch derjenigen mit geringen Schriftsprachkompetenzen gibt Tuijnman (1998, 57) zu bedenken: *„Dies könnte als positives Ergebnis interpretiert werden, weil es den Eindruck erweckt, die Leute fänden stets die passende Nische, in der sie sich effektiv eingesetzt fühlen. Doch kann der Befund auch anders gesehen werden und andeuten, dass viele ihre Fähigkeiten nicht realistisch beurteilen können. [...] Die Ergebnisse bedeuten auch, dass ein Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Kenntnisse im Lesen und Schreiben damit beginnen muss, dass Bewusstsein für diesen Mangel zu wecken.“*

Tuijnmans Bemerkung macht deutlich, dass man nicht einfach einen der drei Bezugspunkte zum alleinigen Kriterium machen darf. Insofern ist aber auch seine Folgerung riskant, Anforderungen nur von außen zu bestimmen – wie gut gemeint auch immer. Eine entschiedene Gegenposition beziehen Barton und seine Gruppe in Lancaster, die eine zentrale Rolle im englischen NRDC¹ spielen:

„Die Antwort auf die Frage ‚Wie viel Literacy braucht ein Mensch?‘ muss also lauten: ‚So viel, wie er/sie möchte“ (Ivanič u. a. 2004, 21).

Beide Positionen zusammenfassend könnte man formulieren: Menschen müssen selbst entscheiden dürfen, was sie können wollen und welchen Aufwand sie dafür zu leisten bereit sind – allerdings aufgeklärt über Chancen, die ihnen andernfalls evtl. entgehen, und mit dem Zugang zu Möglichkeiten, diese Chancen wahrzunehmen.

Der Blick auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Einzelnen ist auch noch aus einem zweiten Grund wichtig. In unserer eigenen Studie LUST (vgl. Backhaus 2005; 2006) gibt es nämlich einen Befund, der ebenfalls zur Vorsicht bei der Vorgabe allgemein verbindlicher Kompetenzniveaus (und bei der Generalisierung durchschnittlicher Testleistungen...) warnt. Wir haben im Berufsalltag erfolgreiche Handwerker und LehrerInnen befragt und in jeder der beiden Gruppen eine erhebliche Streuung der Leistungen festgestellt (Brügelmann 2004b, 2, 3): Sie streuen in einem Lesetest² (gerundet) zwischen 3 und 20 Sätzen richtig bearbeiteten Sätzen pro Minute bei den HandwerkerInnen und zwischen 9 und 28

¹ "National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy"

² Siehe <http://www.agprim.uni-siegen.de/lust> [Abruf: 16.10.07]

innerhalb der Lehramtsgruppe (zum Vergleich: unter den ViertklässlerInnen zwischen 0,5 und 15,5).

Es gibt offensichtlich eine **große Bandbreite zureichender Lesekompetenz**, mit der man den Anforderungen sowohl in handwerklichen als auch in akademischen Berufen gerecht werden kann. Nachdenken muss man insofern über die verbreitete Forderung nach einer Festlegung von Mindestanforderungen³ in Abschlüssen oder zu verbindlichen Zwischenterminen - und ihre empirische Fundierung:

1. Das Mindestniveau der Handwerkergruppe von 3 richtigen Sätzen pro Minute erreichen bereits zwei Drittel der ZweitklässlerInnen und fast alle ViertklässlerInnen (jeweils zur Mitte des Schuljahres).
2. Selbst wenn man die schwächsten 5% aus der Handwerkerstichprobe herauslässt, erreichen das nach oben korrigierte Mindestniveau von 5 richtigen Sätzen pro Minute immer noch fast 90% der ViertklässlerInnen.
3. Das Mindestniveau der Lehramtsgruppe von 8-9 Sätzen erreicht immerhin schon knapp die Hälfte der ViertklässlerInnen (obwohl zurzeit nur rund 30-40% der AbsolventInnen eines Jahrgangs studiert...).

Es überrascht deshalb nicht, dass die umstrittenen Quantifizierungsversuche immer noch unscharf sind: Was nämlich bedeuten die immer wieder publizierten Pauschalwerte von 5-10% erwachsenen „Analphabeten“ oder nach PISA gar 25% der 15-Jährigen mit unzureichender Lesefähigkeit *konkret*? Hinzu kommen besonders im unteren Leistungsbereich erhebliche Unsicherheiten in der Repräsentativität der Stichproben, selbst in der neuesten Studie, PASS in Sachsen, deren Ergebnisse Wagner (2007) auf der vorangegangenen Tagung vorgestellt hat.

→ Wir brauchen nach Lebensbereichen bzw. Berufsfeldern differenzierte Expertenbefragungen und Selbsteinschätzungen, die in der Interpretation verschiedene Bezugsnormen kombinieren - in Fortführung der Ansätze in der IALS.

2. Was können Erwachsene *heute* wirklich? Differenzierter untersuchen

Auch diese Frage kann man von verschiedenen Seiten aus angehen.

In der öffentlichen Diskussion dominiert die historische Perspektive, in der Regel garniert mit dem kulturpessimistischen „nicht mehr“, d. h. der Unterstellung, früher hätten die

³ Aber auch bei der Annahme, dass schnelles Lesen ein klarer Indikator für Leseerfolg ist.

Menschen mehr und besser gelesen bzw. geschrieben. Dagegen steht der zentrale Befund der IALS:

„In den meisten europäischen Ländern kann eine auffällige Verbesserung des Literalitätsniveaus nachfolgender Generationen beobachtet werden, die durch höhere Leistungen der 16-24jährigen im Vergleich mit Älteren belegt wird.“ (OECD 1995b, 135)

In den USA zeigt der 11-Jahres-Vergleich des „National Adult Literacy Survey“ (NALS) von 1992 (Kirsch u. a. 1993) mit dem „National Assessment of Adult Literacy“ (NAAL) von 2003 (Kutner u. a. 2005) sogar eine leichte Verbesserung im Umgang mit Dokumenten, die quantitative Informationen enthalten und keine Differenzen beim Lesen der übrigen Textsorten (vgl. Kutner u.a. 2007, i.V.).

In dieselbe Richtung weisen Befunde einer aktuellen Studie aus Frankreich (Jeantheau 2007, 57). In der Deutung des dortigen Querschnitts gibt es allerdings ein methodisches Problem, da die Altersdifferenzen auf zwei unterschiedliche Weisen interpretiert werden können: Wie auch bei der IALS sind die Leseleistungen der jüngeren Erwachsenen allen Unkenrufen zum Trotz besser als die der älteren. Deren schwächere Leistungen können nun entweder als Folge anderer Bildungserfahrungen, z. B. einer kürzeren Schulzeit früher gedeutet werden (Kohorteneffekt) oder aber biografisch als Abnahme der Kompetenzen mit zunehmendem Alter (Entwicklungseffekt).

Zudem muss man sich Teilgruppen genauer anschauen, wie eine Teilauswertung des IALS für Schweden zeigt: Während die Lesefähigkeit der Älteren unter den AbiturientInnen teilweise höher ist als die der Jüngeren, berichtet Myrberg (1998, 69) bei den leistungsschwachen LeserInnen eine deutliche und kontinuierliche Abnahme der Lesefähigkeit von ihrem ohnehin niedrigen Ausgangsniveau her über die Altersgruppen hinweg⁴.

Allerdings steht auch diese Interpretation unter dem Vorbehalt, dass die Differenzen der Altersgruppen unterschiedlich gedeutet werden können: Ältere unterscheiden sich von Jüngeren entweder, weil sie unterschiedliche Bildungserfahrungen gemacht haben (z. B. war der Unterricht in der Schule besser oder schlechter) oder eben - wie Myrberg folgert - weil sich die Kompetenzen im Verlauf der individuellen Biografien verändern. Diese Überlagerung von Kohorten- und Biografie-Effekten ist ein Manko von Querschnittstudien und verweist auf die dringende Notwendigkeit von Längsschnitten, wie sie die Briten etwa aus den 1958er und 1970er Geburtskohorten erstellen können (vgl. etwa Bynner/Parsons 2005; 2006). So fanden Bynner/Parsons (2006, 16-19) in der BLS70 auch in Teilgruppen sehr unterschiedliche Verläufe, die sich in den Mittelwerten zum Teil neutralisiert haben. Sie konnten daher zudem genauer untersuchen, welche konkreten Begleiterscheinungen für „Improvers“, „Non-Movers“ und „Deterioraters“ typisch sind - eine wichtige Grundlage für die Planung von Fördermaßnahmen.

⁴ Kutner u. a. (2005, 10) berichten für die USA eine Zunahme der Lesefähigkeit in den mittleren Altersgruppen, danach eine Abnahme ins Alter hinein (wobei „neuen“ Alten von 2003 besser lesen als die von 1992).

In Deutschland könnte man für solche Längsschnitte auf den Datenpool von Studien wie SOEP⁵, LOGIK⁶ und LiFE⁷ zurückgreifen, für qualitative Auswertungen wäre an eine Fortführung unserer "Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext" zu denken, die zurzeit nur von 5 bis 15 Jahren laufen (vgl. Panagiotopoulou/ Rohlfs 2001; Seidel 2006).

An anderer Stelle (Brügelmann. 1999) habe ich gründlicher gezeigt, wie schwierig es forschungsmethodisch ist, Unterschiede über größere Zeiträume überhaupt zu untersuchen. Die wenigen verwertbaren, aber immer noch interpretationsbedürftigen Befunde sprechen jedoch eher für die These, dass die Anforderungen erheblich gewachsen sind⁸, so dass zu Recht eine Diskrepanz empfunden wird, obwohl die Leistungen wohl nicht gesunken, sondern - zumindest teilweise - eher gestiegen sind.

Aus der mit großer Wahrscheinlichkeit nur subjektiven Wahrnehmung einer „Zunahme“ von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten lässt sich jedenfalls nicht folgern, man müsse zu den „bewährten“ alten Methoden des Lese- und Schreibunterricht zurückkehren. Vielmehr verlangt der gut belegte Anstieg der Anforderungen nach anspruchsvolleren Lernformen (z. B. von Anfang an Texte statt einzelner Wörter - die Praxis ist immer noch anders, auch in UK: Howard 2007, 37).

Kontroverse Einschätzungen der Kompetenzniveaus ergeben sich zum zweiten daraus, dass verschiedene Formen der Leistungsmessung genutzt werden. In der IALS (OECD 1995) wurden den Menschen alltagsnahe Aufgaben gestellt, andere Untersuchungen wie PASS (Eulenberger u. a 2006) und LUST (Backhaus 2005; 2006; Brügelmann 2004b) verwenden eher technische Tests, die bestimmte Teilleistungen zu erfassen versuchen. Der Literacy-Ansatz von PISA und IGLU liegt zwischen diesen beiden Polen.

Je nach gewähltem Zugang sind ganz unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten. So tauchen etwa in verschiedenen internationalen Ländervergleichen die USA und Deutschland mal im Spitzenbereich und mal in den unteren Gefilden auf - und das obwohl sich in den USA die Lesleistungen kaum verändert haben, wenn man die Daten des National Assessment of Educational Progress über die letzten 30 Jahre ernst nimmt (Brügelmann 2004a). Für die Mathematikleistungen von Schulkindern hat Ratzka (2003) anschaulich gezeigt, wie stark die Rangpositionen zwischen drei verschiedenen Tests schwanken können. Es gibt eben nicht „die“ Rechen- oder Lesefähigkeit.

Betrachtet man zusätzlich die oben unter (1,) genannten großen Streuungen beruflich erfolgreicher Gruppen, erscheint es auch im unteren Bereich hilfreicher, stärker zu

⁵ S. Anlage „Das SOEP ist eine seit 1984 laufende jährliche Wiederholungsbefragung von Deutschen, Ausländern und Zuwanderern in den alten und neuen Bundesländern. Die Stichprobe umfasste im Erhebungsjahr 2006 fast 11.000 Haushalte mit mehr als 20.000 Personen.“ (www.diw.de/deutsch/sop/ Abruf 26.9.07)

⁶ S. Anlage

⁷ S. Anlage

⁸ vgl. zu gegenläufigen Trends: Steuten/ Korfkamp (2004, 30-31), die darüber hinaus den nicht-funktionalen Bildungswert von Schriftsprache betonen (a. a. O., 32).

differenzieren und die Forschung auf mehrdimensionale Profile hin anzulegen statt linear gestufte Schwellenwerte zu suchen.

→ Wir brauchen ein periodisch angelegtes System-Monitoring der Lese- und Schreibleistungen - zwar nicht so kurzzeitig wie PISA oder gar die jährlichen Lernstandserhebungen in den Bundesländern, sondern nur alle 8-12 Jahre, aber differenziert nach verschiedenen Dimensionen und Typen schriftsprachlicher Kompetenz.

Aus solchen Studien ergeben sich dann auch erste Antworten auf die nächste Frage:

3. Was fehlt Erwachsenen genau? Probleme und Gruppen unterscheiden

Der dichotomisierende Begriff „Analphabeten“ ist schon politisch problematisch, weil er Menschen, die den Alltag trotz ihrer Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten oft erstaunlich erfolgreich bewältigen etikettiert und damit diskriminiert⁹. Zudem suggeriert er eine vollständige Inkompetenz, wo es doch um unterschiedliche Grade fehlender Lese- und Schreibfähigkeit geht. Deshalb sollte man besser erstens positiv und zweitens differenzierter von verschiedenen Formen und Niveaus der „Literalität“ sprechen. „Funktional eingeschränkt“ kann dann je nach objektiven Anforderungen und nach subjektiven Bedürfnissen sehr Unterschiedliches bedeuten - sowohl im Niveau der schriftsprachlichen Kompetenz als auch in ihren Dimensionen, z. B. Lesen von Geschichten vs. Umgang mit Formularen (vgl. etwa zu formalen vs. tatsächlichen Arbeitsplatzanforderungen die Studie von Belfiore u. a 2003).

Besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei sog. „Risikogruppen“. Schon im Vergleich grob gefasster Untergruppen zeigen sich Besonderheiten, die nachdenklich stimmen und auch hier nach einer Differenzierung der Erhebungsformen und Bewertungskriterien verlangen.

So lesen nach der IALS in Deutschland **MigrantInnen** zwar im Durchschnitt schlechter als Einheimische, aber dieser Unterschied ist bei narrativen Texten fast doppelt so groß wie bei Gebrauchstexten - ein Hinweis auf die Bedeutung informeller Lernprozesse (OECD 1995, 17). Aber im Einzelnen wissen wir über Anforderungen und Praktiken gerade der MigrantInnen viel zu wenig. Sehr viel differenzierter werden die besonderen Bedürfnisse von MigrantInnen in angelsächsischen Studien erfasst (vgl. etwa die kommentierte ESOL-Bibliographie im Überblicksbericht für die NRDC von Barton/ Pitt 2003).

Entgegen dem durch IGLU und vor allem durch PISA berichteten Leistungsrückstand von **Jungen** sind Geschlechterunterschiede unter Erwachsenen im arithmetischen Mittel gering

⁹ Vgl. hierzu und zum Folgenden meinen Beitrag zu einer früheren Bundestagung (Brügelmann 1991) und die grundsätzliche Kritik von Kamper (2004) und Linde (2004).

(Tuijnman 1998, 56). Dies gilt insbesondere für Deutschland¹⁰ (OECD 1995,100). Forschungsmethodische Gründe können eine andere Aufgabenwahl bzw. Gewichtung sein, aber auch Stichprobendifferenzen zwischen den verschiedenen Untersuchungen sind nicht auszuschließen. Es sind aber auch inhaltliche Ursachen denkbar.

Trotz der geringen Mittelwertsdifferenzen im Textlesen lohnt zum Beispiel ein genauerer Blick auf die Verteilung. Während die Niveaus bei den Frauen in Form einer Glockenkurve normal verteilt sind, zeigt die Leistungskurve der Männer zwei Gipfel: im oberen und im unteren Bereich. Anders gesagt: Mehr Männer als Frauen finden sich unter den guten LeserInnen - aber auch mehr unter denen mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten¹¹. Hinzu kommt, dass sich bei Gebrauchstexten mehr Frauen auf der untersten Stufe finden als Männer (OECD 1995, 176f.). Es gibt also Teilgruppen bzw. Kompetenzbereiche, in denen ein spezifischer Förderbedarf besteht.

Sowohl die Ergebnisse der MigrantInnen als auch die geschlechtsspezifischen Befunde könnten ein Hinweis auf die Bedeutung **informeller** Lernprozesse sein, zumal wenn man die *generell*/höhere Lesekompetenz der 18- bis 25-Jährigen gegenüber den Unter-18-Jährigen in der IALS als Indikator hinzunimmt (OECD 1995, 95). Das ist u. a. in Frankreich anders (vgl. Jeantheau 2007, 57). Wie unterschiedlich die informellen Lernchancen verteilt sind und wie stark sie wirken, haben schon vor 20 Jahren Anderson u. a. (1988) eindrucksvoll gezeigt. Sie stellten bei FünftklässlerInnen in den USA fest dass die obersten 10% „sehr gute LeserInnen“ pro Tag 100-mal so viel lasen wie die 10% schwächsten LeserInnen. Dass deutsche Jugendliche bei PISA so schlecht (Baumert u. a. 2001), deutsche Erwachsene im IALS dagegen vergleichsweise gut abschneiden (Tuijnman 1998, 57), könnte aber auch mit den zusätzlichen Lernangeboten und -anforderungen im dualen System der deutschen Berufsbildung zusammenhängen.

Eine Differenzierung von **Kompetenzprofilen** ist besonders wichtig für die Förderung. Zu Recht hat das BMBF im Schwerpunkt (1) seines Programms die „Heterogenität der Zielgruppe“ in den Blick genommen (vgl. Haugg 2007, 15). Ein erster Schritt ist die **Typisierung** von Gruppen, wie sie Eulenberger u. a. (2006, Kap. 4) im sächsischen PASS-Projekt versucht haben. Profile können durch Niveaustufen in zwei Dimensionen differenziert werden:

- Teilleistungen (Wortlesen, Textverständnis, Rechtschreiben, Textverfassen, ...) und

- Textformen (narrative Texte, Sachtexte, Gebrauchstexte, Tabellen, ...).

Hierzu gibt es durch die IALS, durch PISA und IGLU gute Ansätze, die allerdings weiter entwickelt werden müssen, wie die Kritik von Ivanič u. a. (2004, 20) deutlich macht:

¹⁰ In den USA dagegen schneiden 2003 Frauen im Vergleich zu Männern besser ab - und sie haben ihre Durchschnittswerte zudem seit 1992 verbessert (Kutner u. a. 2007, i.V.), in England ergibt sich ebenfalls ein differenziertes Bild, wenn man verschiedene Kompetenzbereiche schriftsprachlichen Könnens unterscheidet (vgl. Bynner/ Parsons 2006, 9).

¹¹ In anderen europäischen Ländern haben sich übrigens - selbst in den 1980er Jahren - immer noch mehr Frauen als Männer in der unteren Leistungsgruppe gefunden, wie Genuneit (1993, 3) gezeigt hat.

„Schulische Tests sind unabdingbar sehr verschieden vom Alltagsleben der Menschen und fällen Urteile anhand von Kriterien, die sich sehr unterscheiden können von Kriterien für literale Handlungen, die im wirklichen Leben erfolgreich sind.“

Insofern werden formale, nur quantitativ differenzierende Kompetenzmodelle wie bei PISA&Co nicht ausreichen, wenn man Lernmöglichkeiten personbezogen bestimmen will. Auch hier können wir viel von den Angelsachsen lernen. Barton (1993) hat auf der Basis sorgfältiger ethnografischer Studien herausgearbeitet, dass es nicht *eine* Literalität gibt, sondern viele verschiedene kontextabhängige Formate und Stile, deren individuelle Kombination sehr spezifische Profile ergeben (vgl. Barton u. a. 2000).

Um eine Passung der Förderung auf die persönlichen Voraussetzungen zu erreichen¹², müssen wir also einen großen Schritt über die Untersuchung von Teilgruppen und die Bildung von Typen hinausgehen. Deshalb hat unsere Arbeitsgruppe in ihrem Teil-Antrag zum Professionalisierungsprojekt des Bundesverbands im Schwerpunkt 4 die Entwicklung von **Hilfen zur individuellen Diagnose** in den Mittelpunkt gerückt. Wir denken dabei nicht nur an methodisch-technische Hilfen, sondern auch an eine Veränderung der Rollenbeziehung. Im Grundschulbereich gibt es interessante Entwicklung hin zu einer „dialogischen Lernbeobachtung“ (vgl. etwa das Konzept „Pädagogische Leistungskultur“ von Bartnitzky u. a. 2005-2007). Sie wurden übrigens mit angeregt durch Beispiele aus dem Erwachsenen-Bereich, z. B. die „Lesegespräche“ mit jugendlichen und erwachsenen bei Schmalohr (1997, 42 f.). Ziel ist es, die Unabhängigkeit der LernerInnen zu stärken, d. h., ihre Fähigkeit zu entwickeln, ihr Lernen selbstständig zu organisieren und zu evaluieren.

Ein genaueres Verständnis der Probleme und eine bessere Passung der Förderung setzen differenzierte Aufgaben für Leistungsproben voraus, die spezifische Kompetenzprofile erbringen - und die Betroffenen als ExpertInnen ihres Lernens ernst nehmen („dialogische Lernbeobachtung“).

4. Was ist Ursache, was Folge? Bedingungsbeziehungen aufklären

Beginnen muss ich mit einer Warnung: Wir haben Daten - wie oben schon kritisch angemerkt - fast nur aus Querschnittsuntersuchungen und kaum aus Längsschnitten. Und auch aus den Längsschnittstudien gewinnen wir nur Korrelationen, also anders als aus Experimenten **keine Kausalaussagen**. Viele Zusammenhänge kann man deshalb in beiden Richtungen kausal interpretieren, etwa wenn in einem Querschnitt Lesekompetenz und Berufserfolg korrelieren. Aber auch wenn wir in einem Längsschnitt eine hohe Lesekompetenz mit 15 und ein hohes Einkommen mit 35 feststellen, was schon rein zeitlich

¹² Sie hat sich in den britischen Studien als wesentlich für den Erfolg von Fördermaßnahmen erwiesen, vgl. Howard (2007, 37).

eine bestimmte Wirkungsrichtung nahelegt, dürfen wir nicht vergessen, dass ein dritter Faktor - z. B. der sozio-ökonomische Status der Eltern - ursächlich für beide Faktoren sein kann. Wie wir korrelative Zusammenhänge deuten, hängt also erheblich von unseren Theorien (man könnte auch sagen: Vorurteilen) und ihrer Plausibilität für Dritte ab. Dennoch sind solche Querschnittstudien hilfreich, um besser fundierte Hypothesen für vertiefende Untersuchungen zu gewinnen. Hervorheben möchte ich vor allem die NALS und die NAAL in den USA, die die Leseleistungen mit einer Fülle von Hintergrundvariablen korrelieren (vgl. Kirsch u. a. 1993; Kutner u. a. 2005).

Spätestens seit der IALS (OECD 1995) ist bekannt: Es gibt über die verschiedenen untersuchten Länder hinweg gesehen einen engen Zusammenhang der Lesekompetenz mit

- Beschäftigungsniveaus (a. a. O., 73)
- Einkommensgruppen (69)
- Arbeitslosigkeit (69)
- Immigrationsherkunft (83)
- formalen Bildungsabschlüssen (besonders in Deutschland 86)
- Bildungsabschlüssen der Eltern (92, besonders in Deutschland).

Repräsentative deutsche Untersuchungen wie die LuTa-Studie (APOLL 2003) und PASS in Sachsen (Gintzel/ Wagner 2007, 77-78) bestätigen diese Befunde, die ja auch schon aus früheren Biografieuntersuchungen bekannt sind (vgl. Döbert-Nauert 1985; Namgalies u. a. 1990; Egloff 1997; Zusammenfassung bei: Döbert/ Hubertus 2000, 42 ff.). Aber auch diese Merkmale trennen nicht eindeutig.

Vor allem die Ursachenforschung kommt - glücklicherweise, sage ich als Pädagoge - zu keinen deterministischen Aussagen. Sie kann **nur Risikowahrscheinlichkeiten** benennen, und die sind oft nicht so hoch, wie manchmal suggeriert wird. Ich will als nur ein Beispiel die fonologische Bewusstheit nennen. Je nach Unterrichtskontext wirken sich Rückstände stärker oder schwächer aus - und mittel- bis langfristig sind die Quoten der „dennoch“ erfolgreichen SchülerInnen deutlich höher als die derjenigen, die scheitern (vgl. die Zusammenfassung bei Brügelmann 2005).

Dagegen sind die **Folgen** mangelnder Schriftsprachkompetenz - leider - eindeutiger: Exklusion von privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten¹³. In Großbritannien hat sich übrigens fehlendes Wissen und Können in Mathematik als problematischer für die Berufschancen erwiesen als fehlende Schriftsprachkompetenz - dies gilt vor allem für Frauen (Howard 2007, 35). Diesem Bereich der „Numeracy“, wie die Angelsachsen sagen, werden wir wohl zukünftig mehr Aufmerksamkeit schenken müssen - in der Forschung, aber auch in der Praxis. Besonders hervorheben möchte ich einen Befund des NAAL von 2003 in den USA, nämlich dass Kinder dort von Eltern mit höherem Kompetenzniveau im Lesen häufiger vorgelesen und mehr Hilfe bei den Hausaufgaben bekommen und dass sie bereits vor der Schule über mehr Schriftkenntnisse verfügen (Kutner u. a. 2007, i.V.) - ein Zusammenhang, der gut zur „Erb-Theorie“ kulturellen Kapitals

¹³ Vgl. für England: Bynner/ Parsons (2006, 11-15) und Howard (2007, 35-37); für die USA: Kutner u. a. (2007, vi); für Deutschland: Fiebig u. a. (2003) = „LuTa“; Gintzel/ Wagner (2007) = „PASS“.

passt und durch den Längsschnitt in der 1970 British Cohort Study (vgl. Bynner/ Parsons 2006, 27).

Wir brauchen echte Längsschnitte, die erlauben, biografische Entwicklungen auf Individualebene zu verfolgen, aktuell z. B. in Form von Reanalysen existierender Studien wie dem SOEP (Burkhauser u. a. 2007) oder der Untersuchung LiFE von Fend u. a. (2004) - möglichst auch bezogen auf konkrete Lernkontexte wie in LISA&KO (Seidel 2006).

5. Welche Konzepte helfen effektiv? Potenziale & Schwächen evaluieren

Grundprobleme einer Evaluationsforschung am Beispiel der Methodenvergleiche in den 1960er Jahren verdeutlichen. Synthetische und ganzheitliche Fibeln waren zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Dimensionen (z. B. Rechtschreibung vs. Textverständnis vs. Wortlesen) unterschiedlich erfolgreich. Ende Klasse 4 dann im Mittelwertvergleich keine bedeutsamen Unterschiede mehr. Aber intern gab es eine große Streuung - und der überraschendste Befund: ganzheitlich unterrichtende Lehrer waren in mehrheitlich synthetischen Regionen besser, synthetisch unterrichtende Lehrerinnen in ganzheitlich dominierten Bezirken (vgl. Schmalohr 1971, 82f.). Anders gesagt: Pionierlehrer oder bewusste Minderheiten machen aus einer Methode mehr als die Trittbrettfahrer...

In den rund 30 Jahren seit Beginn der Alphabetisierungskurse hat sich eine Fülle didaktisch-methodischer Ideen entwickelt. Hier haben wir einen großen Nachholbedarf, an empirischer Evaluation, und ich bin dankbar, dass das BMBF-Programm seinen Schwerpunkt 2 diesen Fragen gewidmet hat (Haugg 2007, 15). Aber auch hier warne ich vor zu simplen Annahmen über die Wirksamkeit von Maßnahmen und die Möglichkeiten ihrer Feststellung. Globale Programmvergleiche bringen nichts (siehe für das „freie Schreiben“ den Überblick von Brügelmann/ Brinkmann 2007). Welche Wirkungen eine Methode entfaltet, hängt von der konzeptuellen Rahmung, sprich der Pädagogik der DozentInnen und vom Kontext, sprich, den sozialen Bedingungen ab. So wichtig Pre- und Post-Test Vergleiche und aussagekräftige Kontroll- oder zumindest Kontrastgruppen sind - ohne Daten über die Art der Umsetzung und die daraus resultierenden *internen* Unterschiede werden wir wenig über das Potenzial und die Grenzen der verschiedenen Ansätze lernen.

So zeigen auch die britischen Befunde (vgl. Howard 2007):

- Passung auf sehr unterschiedlichen Bedürfnisse ist förderlich (37)¹⁴;
- Partnerarbeit ist wirkungsvoller als Frontalunterricht plus Individualarbeit (37 - anders bei ICT! 37-38);
- Einbettung in (berufsbezogen) inhaltliche Programme erweist sich als attraktiver und effektiver (38).

¹⁴ Matching "different purposes and practices" (Barton u. a. 2006 ; Ivanic u.a. 2006)

Konsequenz: Maßnahmen müssen kontext- und gruppenspezifisch geplant werden:

Wir brauchen Mikrostudien zur didaktisch-methodischen Evaluation von einerseits klar definierten (d. h. auch in ihrer Umsetzung dokumentierten) Konzepten in andererseits möglichst breit streuenden Kontexten.

6. Was stützt oder hemmt? Rahmenbedingungen untersuchen

Wenn ich die Bedeutung der Kontexte betone, dann sind im Bereich der Erwachsenenbildung - stärker noch als in der vergleichsweise homogenen Schullandschaft - vor allem die organisatorischen Konstellationen zu bedenken. Besonderes Problem in Deutschland: unterschiedliche Zuständigkeiten, hier insbesondere Schul- und Sozialverwaltung, obwohl diese Mauer derzeit durch Ganztagschule und den gestärkten Bildungsauftrag für den Kindergarten zu bröckeln beginnt. Aber auch in der Forschung sind Schul- und Sozialpädagogik meist getrennte Welten. Die PASS-Studie in Sachsen hat diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit gewidmet - insbesondere im Blick auf eine funktionale Arbeitsteilung einerseits, eine sich stützende Vernetzung andererseits (s. APFE 2006). Aber auch hier müssen wir einen Schritt weiter gehen, wie die sorgfältigen britischen Studien zum Einfluss konkreter *Settings* zeigen (Barton u. a. 2006 ; Ivanič u.a. 2006).

Und wenn ich einen Befund herausheben darf, weil er für Deutschland vergleichbar zutreffen dürfte: LehrerInnen im Bereich der Alphabetisierungskurse sind in der Regel unterqualifiziert (Howard 2007, 38). Auch hier hat das BMBF-Programm dankenswerterweise mit dem vierten Bereich einen Schwerpunkt gesetzt (Haugg 2007, 16).

Wir brauchen Programm-Evaluationen, die nicht nur den pädagogischen Kontext, sondern auch die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen erfassen.

II. Forschungsmethodische Perspektiven

Ein kurzes Fazit - neu geordnet nach Anforderungen an die Forschung. Wir müssen die nach PISA&Co drohende Monokultur der Bildungsforschung überwinden, denn je nach Ziel brauchen wir sehr unterschiedliche Designs und methodische Zugänge.

Als System-Monitoring für die Politik-Beratung und -Kontrolle brauchen wir:

- regelmäßige **punktueller Bestandsaufnahmen**, etwa alle 8-12 Jahre, die sich auf Stichproben beschränken können, allerdings sich mehr als bisher um eine zureichende

Repräsentativität - vor allem im unteren Leistungsbereich kümmern müssten, d. h. standardisierte Kompetenzerhebungen zur möglichst differenzierten Erfassung verschiedener Dimensionen des Lesens und Schreibens (vgl. OECD; LUST; PASS);

- echte Längsschnittstudien, möglichst mit Bezug auf konkrete Fördermaßnahmen,
 - einerseits als **Panel-Studien**, um das Ursachen-Folgen-Geflecht der Entwicklung von Lese- und Schreib-Kompetenzen besser zu verstehen (vgl. SOEP, LIfE),
 - andererseits als **Lernbiografien einzelner Personen**, d. h. qualitative „Porträts im Kontext“ mit differenzierten Leistungsprofilen (LISAKO), um besser zu verstehen, was Korrelationen auf der Ebene abstrakter Variablen bedeuten - insbesondere um aus der Lerngeschichte von wider Erwarten Erfolgreichen konkrete Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung zu gewinnen.

Daten aus solchen Studien und die dort verwendeten standardisierten Instrumente können auch für die Praxis hilfreich sein. Allerdings stellen Befunde aus solchen Studien immer nur Hypothesen dar, die kontextbezogen interpretiert und überprüft werden müssen, und zwar in Form von:

- **Mikroanalysen von Lehr-/Lernprozessen**, um kritische Schwellen im Aneignungsprozess erfahrener, aber schriftsprachlich blockierter LernerInnen ausfindig zu machen (vgl. als Beispiel den Hamburger BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur“, zusammengefasst bei Dehn /Hüttis-Graff 2006);
- vergleichende, also kontrollierte, aber **kontextsensible Evaluationsstudien**, die die Bandbreite der Erfahrungen mit „demselben“ Programms unter verschiedenen Bedingungen aufzeigen und als „kulturelle Praxis“ dokumentieren (vgl. Brooks u. a. 2005), also keine Rezepte absichern, sondern Potenziale und Risiken konkurrierender Konzepte erhellen (vgl. Brügelmann/ Brinkmann 2006);
- **methodische Hilfen** für KursleiterInnen, ihre Praxis selbstständig zu evaluieren (vgl. für den Schulbereich meinen Vorschlag [Brügelmann 2007] für den Verbund der Reformschulen "Blick über den Zaun") und eine Art kumulativer Praxisforschung zu entwickeln: Lehrer als Forscher, die ihren eigenen Unterricht und Lernwege gemeinsam mit den Lernenden kritisch untersuchen („dialogische Lernbeobachtung“, vgl. Bartnitzky u. a. 2005-2007).

Pragmatisch sollten unbedingt die verfügbaren Vorarbeiten genutzt werden:

- Auswertungen von Studien aus anderen Ländern, vor allem des National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy in England und des National Center for Educational Statistics in den USA;
- Sekundäranalysen vorhandener Datensätze, z. B. des SOEP, unter spezifischen Fragestellungen.

Wir haben inzwischen einen reichhaltigen Fundus empirischer Daten, dessen Potenzial noch nicht ausgeschöpft ist. Wir müssen insofern nicht alles neu erfinden. Wir müssen aber auch aufpassen, dass wir Ergebnisse aus anderen Ländern oder aus anderen Bereichen/ Stufen unseres Bildungssystems nicht naiv auf die Erwachsenenbildung in Deutschland übertragen. Wie für die Didaktik gilt auch für die Forschung: Schriftsprache ist eine kulturelle Praxis – und diese muss kontextbezogen untersucht werden.

Quellen:

Backhaus, A. (2005): Beim Lesen stolpern? Vom Stolperwörter-Lesetest zum Siegener Lesetest und der Testung der Leseleistung am PC. In: Hofmann/ Sasse (2005, 128-137).

Backhaus, A. (2006): Die Bestimmung der Lesefähigkeit mit dem Stolperwörtertest. Ein Lesetest für Kinder (auch) in der Alphabetisierung Erwachsener? In: Alfa-Forum, 19. Jg., H. 63, 30-32.

Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1993): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Lesen und Schreiben als individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten. DGLS-Jahrbuch Bd. 5. Faude: Konstanz.

Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005&2006&2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119 & 121 & 123. Grundschulverband: Frankfurt.

Barton, D. (1993): Eine sozio-kulturelle Sicht des Schriftgebrauchs – und ihre Bedeutung für die Förderung des Lesens und Schreibens unter Erwachsenen. In: Balhorn/ Brügelmann (1993, 214-219).

Barton, D., et al. (eds.) (2000): *Situated literacies : Reading and Writing in Context*. Routledge: London.

Barton, D., et al. (2006): *Relating adults' lives and learning: participation and engagement in different settings*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC): London.

Baumert, J., u. a. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen.

Belfiore, M, et al. (2003): *Reading work: Literacies in the new workplace*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Brinkmann, E., u. a. (Hrsg.) (2003): *Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“*. Alte und neue Medien als Herausforderung und Hilfe in der Grundschule. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB 2 der Universität. Universitätsdruckerei. Siegen (2. Aufl. 2006).

Brooks, G., et al. (2005): *Research Report Assessing adult literacy and numeracy: A review of assessment instruments*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy: London.

Brügelmann, H. (1991): *Schriftspracherwerb statt Alphabetisierung*. Auf dem Weg zur Schrift: Für ein verändertes Verständnis des Lesen- und Schreibenlernens. In: Harting (1991, 17-37).

Brügelmann, H. (1999): *Was leisten unsere Schulen? Qualität und Evaluation von Unterricht in der Diskussion*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: Seelze.

Brügelmann, H. (2004a): *Lese-/ Schreibförderung nach PISA, IGLU und LUST: Was heißt eigentlich 'funktional alphabetisiert'?* In: Alfa-Forum, 18. Jg., H. 54/55, 16-18.

Brügelmann, H. (2004b): *Leseleistungen von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden im Stolperwörter-Lesetest*. Erste Befunde und ihre Deutung. Vervielf. Ms. Projekt LUST/ FB 2 der Universität: Siegen. www.agprim.uni-siegen.de /lust

Brügelmann, H. (2005): *Das Prognoserisiko von Risikoprosen – eine Chance für „Risikokinder“?* In: Hofmann/ Sasse (2005, 146-172).

Brügelmann, H. (2007): *Scharfe Brillen, wache Augen und ein freundlicher Blick*. Wie Reformschulen den fremden Blick kritischer Freunde am besten nutzen können: Zur Bedeutung von technischer Präzision und sozialer Kontrolle bei der Evaluation pädagogischer Standards. <http://www.blickueberdenzaun.de/files/Bruegelmann-Evaluation.doc> (inzwischen auch als Broschüre verfügbar).

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2006): *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung*. → http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Zur_Leseforschung_Feb_07.pdf [Abruf: 25.3.2007]

Burkhauser, R. V., u. a. (1997): *The German-Socio-Economic Panel: A representative sample of reunited Germany and its parts*. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 66. Jg., H. 1, 7-16.

Bynner, J./ Parsons, S. (2005): *New light on literacy and numeracy*. Results of the literacy and numeracy assessment in the age 34 follow-up of the 1970 cohort study (BCS70). Preliminary report. Institute of Education: London.

Bynner, J./ Parsons, S. (2006): *New light on literacy and numeracy*. Summary Report. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC): London → http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=72 [Abruf: 9.10.2007]

Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (2006): *Zeit für die Schrift 2*. Beobachtung und Diagnose. Cornelsen Scriptor: Berlin.

Döbert-Nauert, M. (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus*. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hrsgg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.: Bonn und Frankfurt.

Drecolll, F./ Müller, U. (1981): *Für ein Recht auf Lesen*. Analphabetismus in der BRD. Diesterweg: Frankfurt.

Egloff, B. (1997): *Biographische Muster "funktionaler Analphabeten"*. Eine biographieanalytische Studie. Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus". Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Bonn. → http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf [Abruf 26.9.07]

Eulenberger, J., u. a. (2006): *PASS alpha*. Pro Alphabetisierung – Wege in Sachsen. Herausforderung Analphabetismus – Alphabetisierung funktionaler Analphabeten in Sachsen. Abschlussbericht. Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe) an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit (FH): Dresden.

Fatke, R./ Merkens, H. (Hrsg.) (2006): *Bildung über die Lebenszeit*. Schriftenreihe der DGfE. VA Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Fend, H. (2006): Bildungserfahrungen und produktive Lebensbewältigung – Ergebnisse der LiFE-Studie. In: Fatke/ Merkens (2006, 31-56).

Fend, H., u. a. (2004): Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy. Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe). In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 1, 56-76.

Fiebig, C. (2004): Was bedeutet alphabetisiert? Zehn Antworten auf eine Frage. In: Alfa-Forum, 18. Jg., H. 54-55, 34-35.

Genuneit, J. (1993): Alphabetisierung/ Elementarbildung. In: VHS-Tips (Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung), Nr. 17, 3.

Gintzel, U./ Wagner, H. (2007): Wissenschaftliche Erklärungen zur Bedeutung von Grundbildung – Systemtheorie, Inklusionsstrategien und ihre Relevanz für die Alphabetisierungsarbeit. In: Knabe (2007, 69-80).

Harting, U. (Hrsg.) (1991): Menschen ohne Schrift – WAS TUN? Dokumentation der Fachtagung anlässlich des Weltalphabetisierungsjahres 1990 ... W & M -Materialien. Adolf-Grimme-Institut: Marl.

Haugg, K. (2007): Grußwort. In: Knabe (2007, 14-17).

Hofmann, B. M./ Sasse, A. (Hrsg.) (2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Bericht über die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Rauischholzhausen 19.11.2004. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.

Howard, U. (2007): Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung? In: Knabe (2007, 33-40).

Hubertus, P. (1998): Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland – Kommentar aus der Alphabetisierungspraxis. In: Stark u. a. (1998, 82-92).

Ivanič, R., et al. (2004): Wie viel "Literacy" braucht ein Mensch? In: Alfa-Forum, 18. Jg., H. 54/55, 19-21.

Ivanič, R., et al. (2006): Linking learning and everyday life: A social perspective on adult language, literacy and numeracy classes. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC): London.

Jeantheau, J.-P. (2007): Low levels of literacy in France. First results from IVQ survey 2004/05 – focus on the ANLCI module. In: Knabe (2007, 41-58).

Kamper, G. (2004): Grundbildung für Erwachsene – nicht funktionale Alphabetisierung. In: Alfa-Forum, 18. Jg., H. 54-55, 24-26.

Kirsch, I. S., et al. (1993): Adult Literacy in America: a first look at the findings of the National Adult Literacy Survey (NCES 93275). U.S. Department of Education: Washington, D.C.

Knabe, F. (Hrsg.) (2007): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Hrsgg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. Waxmann: Münster.

Kutner, M., et al. (2005): National Assessment of Adult Literacy (NAAL). A first look at the literacy of America's adults in the 21st century. National Center for Education Statistics. US Department of Education: Washington, D. C. → <http://nces.ed.gov/NAAL/PDF/2006470.PDF> [Abruf: 9.10.2007]

Kutner, M., et al. (2007): Literacy in everyday life. Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy. National Center for Education Statistics. US Department of Education: Washington, D. C. → <http://nces.ed.gov/Pubs2007/2007480.pdf> [Abruf: 9.10.2007]

Linde, A. (2004): Sind Sie funktional alphabetisiert? Auf der Suche nach geeigneten Begriffen und Konzepten. In: Alfa-Forum, 18. Jg., H. 54-55, 27-29.

Myrberg, M. (1998): Der Matthäus-Effekt – zum schwedischen Teil der Studie. In: Stark u. a. (1998, 67-73).

Namgalies, L., u. a. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Bergmann+Helbig: Hamburg.

OECD & Statistics Canada (ed.) (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Organisation of Economic Co-operation and Development: Paris (engl. 1995).

Panagiotopoulou, A./ Rohlf's, C. (Hrsg.) (2001): Lernbiografien im sozialen Kontext. FB 2/ Universität: Siegen.

Ratzka, N. (2003): Mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Grundschulzeit – Empirische Studien im Anschluss an TIMSS (Phil. Diss. FB 2 der Universität Siegen). Franzbecker: Hildesheim/ Berlin.

Schmalohr, E. (1971a): Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. Reinhardt: München.

Schmalohr, E. (1997): Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie. Klett-Cotta: Stuttgart.

Seidel, B. (Hrsg.) (2006): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Universität: Siegen.

Stark, W., u. a. (Hrsg.) (1998): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Evangelische Akademie Bad Boll. Klett: Stuttgart u. a.

Steuten, U./ Korfkamp, J. (2004): Abschied vom „funktionalen Analphabetismus“. Gesellschaftstheoretische Überlegungen zu einem fragwürdigen Begriff. In: Alfa-Forum, 18. Jg. H. 54-55, 30-32.

Tuijnman, A. (1998): Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus Sicht der OECD. In: Stark u. a. (1998, 45-66).

Wagner, H. (2007): Analphabetenzahlen – Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In: Knabe (2007, 96-107).