

Anke Grotlüschen, Diana Zimmer (Hrsg.)

ABC

Literalitäts-
und Grundlagen-
forschung

WAXMANN

Alphabetisierung und Grundbildung

herausgegeben vom
Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e.V.



Band 11

Anke Grotluschen, Diana Zimper (Hrsg.)

Literalitäts- und Grundlagenforschung



Waxmann 2015
Münster • New York

Das diesem Sammelband zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W136702 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alphabetisierung und Grundbildung, Band 11

hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

ISSN 1865-1623

Print-ISBN 978-3-8309-3303-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8303-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Grundbildung und Grundlagen.....	7
<i>Anke Grotlüschen, Diana Zimper</i>	

Abschnitt I: Grundbildungs- und Literalitätsforschung

Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen	15
<i>Anke Grotlüschen, Franziska Bonna, Caroline Euringer, Alisha M. B. Heinemann</i>	

Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland.....	27
<i>Caroline Euringer</i>	

Global Competence and Lifelong Learning. Insights from the German perspective	41
<i>Anke Grotlüschen</i>	

Finanzielle Grundbildung. Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote	45
<i>Ewelina Mania, Monika Tröster</i>	

Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.....	61
<i>Caroline Euringer</i>	

Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung. PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich	79
<i>Anke Grotlüschen; Alisha M. B. Heinemann; Barbara Nienkemper</i>	

Die leo.-News: Seismograph eines Diskurses.....	89
<i>Klaus Buddeberg</i>	

Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study	105
<i>Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg</i>	

leo.-App: Diagnostik der Lese- und Schreibkompetenz und Sensibilisierung der Öffentlichkeit.....	123
<i>Caroline Euringer, Alf-Tomas Epstein</i>	

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie.....	135
<i>Klaus Buddeberg</i>	

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten.
Ergebnisse der qualitativen Teilstudie 157
Wibke Riekmann

IVQ 2011. What lessons can be drawn from the evolution
of the state of adult literacy in France? 177
Jean-Pierre Jeantheau

Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik 197
Barbara Nienkemper, Franziska Bonna

Abschnitt II: Grundlagenforschung

Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie..... 217
Anke Grotlüschen

Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei
der Interessegenese 245
Anke Grotlüschen, Judith Elise Krämer

Handlungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus..... 263
Barbara Nienkemper

Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierten Formen
der Weiterbildung. Überlegungen aus der Perspektive von deutschen
Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund..... 275
Alisha M. B. Heinemann

Lernen über Geschlecht in Spannungsfeldern –
aus der Perspektive des Subjekts..... 285
Judith Elise Krämer

Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser 301
Franziska Bonna

Spezifische Lernwiderstände von Kursleitenden..... 319
Claudia Schepers

Demokratie und Verein. Zum demokratischen Selbstverständnis
von Jugendverbänden 331
Wibke Riekmann

Interessegenese bei Engagierten in Jugendverbänden..... 343
Alf-Tomas Epstein

Autorinnen und Autoren 355

Weiterführende Literatur..... 357

Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

Klaus Buddeberg

Abstract

Das Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – die „mitwissenden“ Personen – wird als ein möglicher Schlüssel für die Erreichbarkeit gering literalisierter Personen durch Anbieter von Grundbildung angesehen. In der Tat lassen die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie der „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“¹ (kurz: Umfeldstudie) ein beträchtliches Potenzial erahnen, denn rund 40 Prozent der Erwachsenen kennen andere Erwachsene, bei denen ihnen Lese- und Schreibschwierigkeiten auffallen – das reicht von Problemen mit einer als adäquat angesehenen Orthografie bis hin zu gravierenden Einschränkungen. Gleichzeitig zeigt die Studie, dass das hierin schlummernde Potenzial nur in sehr geringem Umfang genutzt wird. Der Beitrag ordnet die Studie in den Kontext der Literalitätsforschung ein, gibt einen Einblick in methodische Aspekte und stellt schließlich Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie anhand zweier gliedernder Fragen dar: Unter der Fragestellung „Wer sind die Mitwissenden?“ erfolgt eine soziodemografische Beschreibung der Gruppe. Unter der Fragestellung „Wie handeln die Mitwissenden?“ wird gezeigt, dass aus dem bloßen Mitwissen nicht zwingend ein Austausch über die Problemlage resultiert und dass selbst aus der Entscheidung, die betroffene² Person zu unterstützen, nicht zwingend Lernprozesse resultieren. In ihrem Beitrag „Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie“ in diesem Band stellt Wibke Riekmann Ergebnisse aus der zweiten Teilstudie vor.

1. Warum Forschung zum mitwissenden Umfeld wichtig ist

Verschiedene quantitative Studien haben gezeigt: In Deutschland, aber auch in anderen OECD-Ländern, gibt es trotz entwickelter Schulsysteme und verpflichtendem Schulbesuch in größerem Ausmaß als gemeinhin vermutet Erwachsene, die nur eingeschränkt lesen und schreiben können (zur britischen Skills-for-Life-Studie: Department for Business, Innovation and Skills 2011; zur französischen IVQ-Studie:

- 1 Dieser Beitrag basiert auf dem quantitativen Teilprojekt der Studien zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Das Forschungsvorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W138000 gefördert. Die Verantwortung des Inhalts dieses Beitrags liegt bei dem Autor.
- 2 In diesem Artikel wird zentral auf zwei Personengruppen Bezug genommen: auf die mitwissenden Personen und auf die betroffenen Personen. Der Begriff „Betroffene“ ist keineswegs unumstritten, da er die Konnotation von Passivität und eine Defizitorientierung mit sich trägt. Da hier jedoch eine Benennung der Gruppe von Personen mit geringer Literalität erfolgen muss, um die Gruppe beschreiben zu können, wird der Begriff zwar soweit möglich paraphrasiert, es wird aber nicht in jeder Passage auf ihn gänzlich verzichtet, um eine angemessene Balance zwischen sprachlicher Sensibilität und Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten.

Jonas 2012 und der Beitrag von Jean Pierre Jeantheau in diesem Band; zur leo.-Studie: Grotlüschen/Riekmann 2012; zu PIAAC: Maehler u. a. 2013). Weit mehrheitlich sind dies keine „Analphabetinnen und Analphabeten“, bei denen man von praktisch gänzlich fehlender Lese- und Schreibfähigkeit ausgehen würde, sondern „funktionale Analphabetinnen und Analphabeten“. Diese Personengruppe – in Deutschland laut der leo.-Studie 7,5 Millionen Erwachsene – ist durchaus in der Lage, bis zur Ebene einfacher Sätze mit größerer Mühe und Anstrengung und häufig fehlerhaft zu lesen und zu schreiben (zur Diskussion des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“: vgl. Nickel 2011, S. 53ff.; Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 15ff.; Rosenblatt 2012). Dies erlaubt es ihnen, allein oder häufiger wohl mit der Unterstützung von Vertrauenspersonen (vgl. Egloff 1997, S. 161; Nuissl 1999, S. 552; Döbert/Hubertus 2000, S. 70) die schriftsprachlichen Anforderungen des Alltags zu bewältigen, ohne dabei nennenswert mit ihrer Eigenheit öffentlich sichtbar zu werden.

Es handelt sich bei Erwachsenen mit geringer Literalität also nicht nur um eine „nicht lesende Zielgruppe“ (Popp/Sanders 2011, S. 48), sondern auch um eine für die Anbieter von Grundbildung weitgehend unsichtbare Zielgruppe, die sich zudem durch eine ausgesprochen geringe Weiterbildungsteilnahme auszeichnet (vgl. Rosenblatt 2011, S. 89f.; Bilger 2012, S. 258f.). Die Frage der Nicht-Teilnahme und die Frage der Erreichbarkeit gehen dabei Hand in Hand. Die Gründe für die Nicht-Teilnahme an Grundbildungsangeboten sind vielfältig: Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (vgl. 2004, S. 91ff.) hebt als Hindernisse für die Weiterbildungsteilnahme allgemein (also nicht bezogen auf Grundbildung) finanzielle Faktoren, die zu hohe Arbeitsbelastung insbesondere von Frauen mit Kindern, das Fehlen angemessener Angebote oder die fehlende Wahrnehmung der Notwendigkeit zu lernen hervor (vgl. hierzu auch die umfangreiche auf die USA bezogene Recherche von Beder 1990, S. 208f.).

Bremer, der die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme in einem engen Zusammenhang mit Milieuzugehörigkeiten diskutiert, referiert Studienergebnisse, nach denen Unsicherheit, fehlendes Zutrauen in die eigenen Lernfähigkeiten und negative Schulerfahrungen als Gründe der Nicht-Teilnahme von Bedeutung sind (vgl. Bremer 2007, S. 111). Für Menschen mit geringer Literalität setzt der Besuch eines Kurses zudem ein zumindest partielles Outing (vgl. Nienkemper/Bonna 2010, S. 217) voraus, ein Schritt, der ein weiteres gewichtiges Hindernis für die Kursteilnahme bedeuten kann. Und nicht zuletzt sind potenzielle Teilnehmende vielfach ganz einfach nicht über Lernmöglichkeiten informiert (vgl. Beder 1990, S. 209; Tippelt/Reich/Panyr 2004, S. 56). Fehlende Information kann dabei bedeuten, dass die Adressat/inn/en grundsätzlich nicht wissen, dass es für Erwachsene Möglichkeiten nachholender Grundbildung gibt. Es kann aber auch bedeuten, dass sie zwar prinzipiell wissen, dass zum Beispiel die örtliche Volkshochschule derartige Kurse anbietet, dass sie aber gleichzeitig diese Kurse hinsichtlich der Aspekte Kursniveau, Kursgröße, Lernform, Kosten, Förderungsmöglichkeiten und dergleichen nicht einschätzen können.

Es lässt sich folgern, dass es mit Blick auf die Erreichbarkeit und Adressierbarkeit unter Umständen eines Scharniers bedarf, das die Betroffenen in Kontakt mit Weiterbildung bringt und so dabei hilft, die Distanz zwischen Adressat/inn/en und Weiterbildung zu überbrücken. In begrifflicher Nähe zu Bourdieus Kapitaltheorie (vgl. Bourdieu 1983, S. 190) hat Putnam den Begriff des sozialen Kapitals weiter

ausdifferenziert in *bridging social capital* und *bonding social capital* (vgl. Putnam 2001, S. 16f.).

Das brückenbildende – *bridging* – Sozialkapital führt Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen zusammen, es hilft, die Grenzen zwischen Teilbereichen zu überbrücken. Das bindende – *bonding* – Sozialkapital schafft sozialen Rückhalt innerhalb der eigenen Gruppe. Repräsentieren Mitwissende also eher bindendes Sozialkapital, können über sie keine neuartigen Ressourcen erschlossen werden, daher gestaltet sich die Beziehung in Bezug auf den Lernprozess des Betroffenen möglicherweise sogar hemmend. Wirken Mitwissende dagegen eher brückenbildend, sind sie möglicherweise in der Lage, Lernprozesse zu unterstützen und die beschriebene Scharnierfunktion zu übernehmen. Für die Beschreibung von Netzwerkbeziehungen lässt sich zudem die Differenzierung der Beziehungen in „strong ties“ und „weak ties“ also in starke und schwache Verknüpfungen heranziehen. Schmidt-Hertha (vgl. 2009, S. 162–163) stellt in Bezugnahme auf Granovetter heraus, dass eher lose Verbindungen (weak ties) zumeist zu Personen hergestellt werden, die außerhalb eines geschlossenen Netzwerks stehen. Die Nähe der Beziehung zwischen Mitwissenden und Betroffenen stellt unter dieser Perspektive einen möglicherweise einflussreichen Faktor dar.

Während im Kontext der leo.-Studie noch zu beklagen war, dass „fundierte Kenntnisse über die ‚Mitwissenden‘ funktionaler Analphabet/inn/en, also über Personen, die im familiären oder sozialen Umfeld oder im Erwerbsleben Kenntnis über die mangelnde Lese- und Schreibkompetenz anderer Personen haben, „zurzeit in systematisch erarbeiteter Form jedoch noch nicht vor(liegen)“ (Buddeberg 2012, S. 197), lässt die Umfeldstudie nun systematische Einblicke in das Umfeld der Betroffenen zu: Wer sind diese „Mitwissenden“ und auf welche Art und Weise unterstützen sie? Nehmen sie ihnen Lese- und Schreibaufgaben ab oder ermutigen sie, die eigene Literalität weiterzuentwickeln und informieren sie ggf. über die Möglichkeiten, die Grundbildungsangebote hierfür zur Verfügung stellen?

Die Studie besteht aus zwei gleichgewichtigen Teilstudien – einer qualitativen Teilstudie basierend auf 30 leitfadengestützten Interviews und einer quantitativen Teilstudie basierend auf 1.511 Telefoninterviews mit Erwachsenen in Hamburg. Fragestellungen, Methode und Ergebnisse der qualitativen Teilstudie werden im entsprechenden Beitrag von Wibke Riekman in diesem Band diskutiert. Dieser Beitrag stellt hingegen die quantitative Teilstudie in den Mittelpunkt.

2. Verortung der Umfeldstudie im qualitativen und quantitativen Methodenspektrum

Da es sich bei dem Forschungsfeld um ein im Wesentlichen empirisch noch unbearbeitetes Feld handelt, bot sich für die Studie die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes an. Dabei geht es weniger um die Validierung qualitativer Daten durch quantitative Daten, wie es in der Frühphase der methodischen Debatten zur Triangulation noch im Vordergrund stand (exemplarisch hierzu das Standardwerk von Denzin 1978), sondern, wie in jüngerer Vergangenheit üblich, um die Ergänzung des einen Methodenstrangs durch den ande-

ren (vgl. Kelle/Erzberger 2000/2013, S. 303). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass „the flaws of one method are often the strength of another: and by combining methods, observers can achieve the best of each while overcoming their unique deficiencies“ (Denzin 1978, S. 302). Dies legt nahe, dass „researchers should collect multiple data using different strategies, approaches, and methods in such a way that the resulting mixture or combination is likely to result in complementary strengths and nonoverlapping weaknesses“ (Johnson/Onwuegbuzie 2004, S. 18).

Bei einem derartigen Vorgehen sind jedoch nicht nur qualitative und quantitative Ergebnisse zu erwarten, die sich ausschließlich gegenseitig bestätigen oder konvergieren, sondern ebenfalls komplementäre oder auch widersprüchliche Teilergebnisse (vgl. Kelle/Erzberger 2000/2013, S. 305; Flick 2014, S. 188; begrifflich etwas anders gelagert: Mathison 1988, S. 15). Der explorative Charakter der Umfeldstudie, die nicht auf systematische empirische Vorarbeiten fußt, beinhaltet von Beginn an ebendiese Erwartung an Ergebnisse, die sich nicht umstandslos gegenseitig bestätigen, die aber gerade für die Generierung weiterer Forschungsfragen besonderes Potenzial bieten.

Denn, „hinsichtlich des Erkenntnisgewinns für ein Projekt durch die Triangulation von (bspw. qualitativen und quantitativen) Methoden sind komplementäre und widersprüchliche Ergebnisse nicht nur die größere Herausforderung, sondern auch die vielversprechenderen Varianten im Vergleich zur Bestätigung des schon aus dem einen Zugang Bekannten durch eine zweite Methode“ (Flick 2014, S. 188).

3. Durchführung der quantitativen Teilstudie

Am Anfang der Umfeldstudie standen Vorstudien zur Machbarkeit. Zum einen galt es zu erfassen, ob für eine repräsentative Befragung im Umfang von 1.500 Personen überhaupt mit einer hinreichenden Inzidenz ausgegangen werden kann, ob sich also unter den befragten Erwachsenen ausreichend viele Personen befinden, die über Mitwissen verfügen. Zum anderen galt es zu klären, ob sich mittels standardisierter Frageformen überhaupt erfassen lässt, ob jemand über Mitwissen verfügt oder nicht.

Im Rahmen zweier Vorstudien wurden einige Fragen zum Mitwissen platziert. Die Auswertung dieser nicht repräsentativen Stichproben ($n = 344$ und $n = 68$) ergab eine hohe Inzidenz. Rund 60 Prozent der Befragten gaben an, dass sie eine Person persönlich kennen, die zwar deutsch spricht, aber nur mit Schwierigkeiten liest bzw. schreibt. Zumindest in den spezifischen Subpopulationen der Vorstudien bei Beschäftigungsträgern und in der Sozialberatung ist von einem hohen Grad von Mitwissen auszugehen, so dass bezogen auf die Gesamtbevölkerung immer noch eine für eine Repräsentativbefragung zumindest ausreichend hohen Quote vorausgesetzt werden konnte. Das zweite Ergebnis war aber für die Konzeption der Studie mindestens ebenso bedeutsam. Es zeigte sich, dass die Kenntnis über Menschen mit geringer Literalität nicht nur in Form qualitativer Interviews, sondern auch in Form einer standardisierten Fragebogenerhebung grundsätzlich beforscht werden kann.

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments für die Repräsentativbefragung fand in enger Verzahnung mit der qualitativen Teilstudie statt (Abbildung 1). Aus den Vorstudien ergaben sich erste Kontakte für den Feldzugang der qualitativen Teilstudie. Nachdem die ersten qualitativen Interviews geführt und im Projekt-

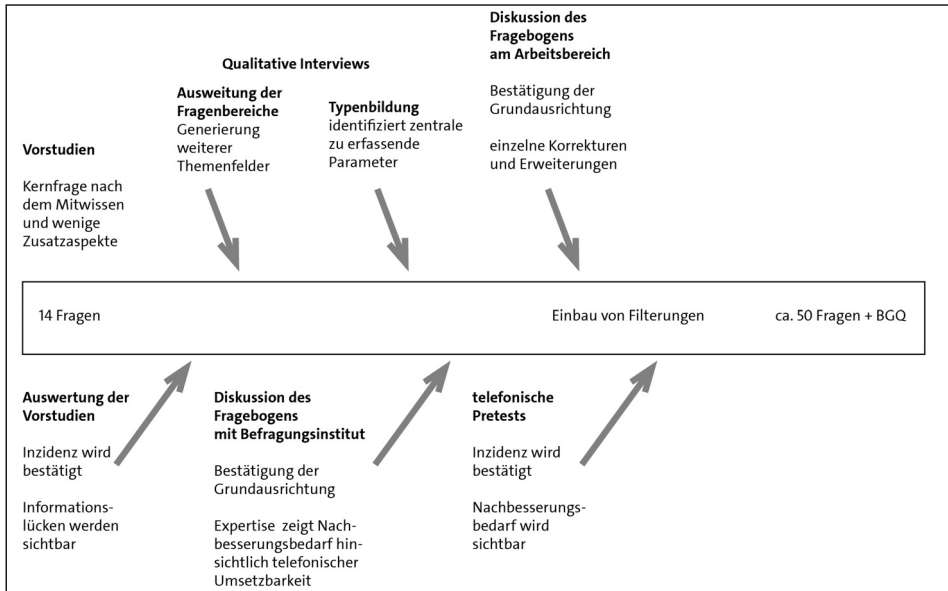


Abbildung 1: Schematische Darstellung der triangulierten Entwicklung des Erhebungsinstruments

team diskutiert worden waren, ergaben sich weitere Aspekte, die in der Repräsentativbefragung thematisiert werden sollten. Derartige Feedbackschleifen speisten mehrmals die Entwicklung des Fragebogens. Auch die Auswertung der Vorstudien ergab Hinweise, die für die Präzisierung von Fragenformulierungen und von Antwortkategorien genutzt wurden.

Dies beinhaltete neben der Optimierung von Fragen- und Antwortkategorien vor allem die erhebliche Erweiterung der Fragepalette. Im Rahmen der Vorstudien kamen zunächst lediglich 14 Fragen zum Einsatz, die sich auf folgende Aspekte bezogen:

- Vorliegen von Mitwissen,
- vermutete Gründe für die geringe Literalität,
- Zustandekommen des Wissens,
- Indizien für geringe Literalität bei der betroffenen Person,
- Wissen der betroffenen Person um das Mitwissen,
- Veränderungswunsch bei der betroffenen Person,
- Unterstützung bei Lese- und Schreibanforderungen,
- Kenntnis von Kursen, Alfa-Telefon, Online-Portal ich-will-lernen.de,
- Hinweis auf diese Unterstützungsmöglichkeiten und falls nein,
- Gründe für die Nicht-Empfehlung.

Dieses Themenspektrum wurde erweitert und die bestehenden Fragen wurden hinsichtlich Formulierungen und Antwortkategorien modifiziert. Neu aufgenommene Themenbereiche waren unter anderem:

- Einstellung zu Literalität,
- Fragen zu soziodemografischen Merkmalen der/des Betroffenen,
- Feld des Mitwissens,

- Art der Beziehung zu der Person (Kontakthäufigkeit, Nähe, Vertrauensverhältnis),
- Fremdeinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz,
- Art des Sprechens über die Situation (offen, indirekt, gar nicht),
- Gründe, die gegen einen offenen Austausch sprechen,
- Art der Unterstützung,
- Ermutigung zur Verbesserung der Literalität,
- Belastung durch das Mitwissen,
- weitere Mitwissende, ggf. Austausch mit diesen weiteren Personen,
- Kursbesuch durch die betroffene Person, ggf. Verbesserung der Literalität.

Insgesamt wuchs der Fragebogen auf rund 50 Fragen plus Hintergrundfragebogen an. Die Entwicklung des Fragebogens speiste sich in Form einer *between-methods-triangulation* aus der Kontrastierung mit den Themenbereichen der qualitativen Teilstudie. Im Sinne einer *investigator triangulation* fanden zudem Item-Diskussionen im engeren Projektteam, auf der Ebene des Gesamtteams am Arbeitsbereich und in Zusammenarbeit mit dem Befragungsinstitut Info GmbH in Berlin statt (zum Begriff der Triangulation vgl. Flick 2014, 2011, S. 15). Die Abstimmung mit dem Befragungsinstitut erwies sich insbesondere bei der Umsetzung der Erhebung in Form einer Telefonbefragung (CATI: Computer Assisted Telephone Interview) als essentiell. Daraus ergaben sich Modifikationen bei der Dramaturgie des Fragebogens und bei der Entscheidung zwischen offenen oder geschlossenen Frageformaten. Zudem ermöglichte die Teilnahme des Projektteams an den beiden vorgenommenen Pretests (n = 75) eine Begutachtung des Fragebogens unter Live-Bedingungen.

4. Wer sind die Mitwissenden?

4.1 Soziodemografische Merkmale

Auch wenn bevölkerungsrepräsentative Literalitätsstudien wie PIAAC oder die leo.-Studie zeigen, dass geringe literale Kompetenz kein reines Nischenproblem ist, sondern in unterschiedlichem Ausmaß die gesamte Gesellschaft durchzieht, so lassen sich doch bestimmte Aspekte benennen, die bei der Entstehung von funktionalem Analphabetismus eine besondere Rolle spielen, wie etwa der Schulabschluss, der familiäre Bildungshintergrund oder die in der Kindheit zuerst erlernte Sprache (vgl. Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 39ff.). Dies könnte zu der Annahme verleiten, dass auch das gesellschaftliche Wissen darüber eine gewisse Milieuabhängigkeit zeigt. Empirisch kann diese Annahme jedoch deutlich widerlegt werden.

Rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen andere erwachsene Personen, die Probleme beim Lesen und Schreiben haben. Mehrheitlich sind sich die Mitwissenden sicher, dass ein solches Problem vorliegt, in selteneren Fällen vermuten sie dies nur. Zusätzlich zu diesen 40 Prozent gibt es eine kleinere Gruppe, die die Personen nur vom Hörensagen kennt. Das Mitwissen bezieht sich auf Personen, die funktionale Analphabet/inn/en in der Diktion der leo.-Studie sind, aber zu etwa gleichem Umfang auch auf Personen, deren Schwierigkeiten in einer stark fehlerhaften

Tabelle 1: Soziodemografische Parameter der Mitwissenden im Vergleich zur Bevölkerung

Soziodemografisches Merkmal	Mitwissende in Hamburg/ Anteil in %	Bevölkerung in Hamburg/ Anteil in %
Gender		
Frauen	51,0 %	50,5 %
Männer	49,0 %	49,5 %

höchster Schulabschluss*		
Volks- oder Hauptschulabschluss	15,8 %	16,2 %
Mittlere Reife	30,5 %	30,7 %
(Fach-)Abitur	53,7 %	53,1 %
* nicht ausgewiesen: kein Abschluss bzw. noch Schüler/in (n = 13)		

höchster berufsqualifizierende Abschluss		
noch in der Lehre/Ausbildung	1,7 %	1,4 %
Lehre/Ausbildung ohne Abschluss (abgebrochen)	3,5 %	2,3 %
Abschluss, z. B. mit Gehilfen-, Gesellen-, Facharbeiterbrief	39,7 %	40,2 %
Gewerbeschule, Fachschule mit Abschluss, Meisterbrief	7,5 %	8,0 %
Universitäts-, Fachhochschul- oder Ingenieurschulabschluss	32,6 %	34,0 %
promoviert	2,3 %	2,2 %
nichts davon, noch nichts davon	11,6 %	10,9 %

Erwerbstätigkeit		
Ausbildung, Umschulung, Praktikum	12,1 %	10,1 %
abhängig beschäftigt (Voll- oder Teilzeit)	46,8 %	42,4 %
selbstständig beschäftigt (Voll- oder Teilzeit)	11,9 %	11,4 %
nicht erwerbstätig (arbeitslos, Elternzeit, nicht arbeitssuchend)	7,0 %	9,1 %
Rente, Pension	22,2 %	27,0 %

Migrationshintergrund		
Kein Migrationshintergrund	63,6 %	67,1 %
Migrationshintergrund	36,4 %	32,9 %

Altersgruppen		
18 bis 29 Jahre	22,0 %	19,7 %
30 bis 39 Jahre	19,7 %	18,4 %
40 bis 49 Jahre	20,9 %	19,3 %
50 bis 59 Jahre	15,6 %	14,6 %
60 bis 69 Jahre	10,9 %	11,6 %
70 Jahre und älter	10,9 %	16,5 %

N = 1.511 befragte Personen in Hamburg, davon 604 mitwissende Personen einschließlich Mitwissender, die die betroffene Person nur vom Hörensagen kennen.

Rechtschreibung auch bei gebräuchlichem Wortschatz bestehen (zu den Definitionen der Kompetenzbereiche vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 19f.).

Die soziodemografische Struktur dieser 40 Prozent der Erwachsenen entspricht in weiten Teilen recht genau der soziodemografischen Struktur der erwachsenen Bevölkerung Hamburgs insgesamt. Die Tabelle 1 weist zentrale soziodemografische Parameter bezogen auf die Gruppe der Mitwissenden (linke Datenspalte) und bezogen auf die erwachsene Bevölkerung insgesamt (rechte Datenspalte) aus. Der systematische Vergleich dieser Strukturdaten macht deutlich, dass es sich bei der Gruppe der Mitwissenden nicht um eine spezifische Subpopulation handelt, sondern sich vielmehr aus allen Teilen der Bevölkerung zusammensetzt.

So findet sich zum Beispiel keinerlei Ungleichverteilung hinsichtlich des Parameters **Gender**. Jeweils die Hälfte des befragten Samples (geeicht am Hamburger Mikrozensus) als auch die Hälfte der Mitwissenden sind Männer bzw. Frauen. Während also die von funktionalem Analphabetismus Betroffenen laut leo.-Studie überdurchschnittlich oft Männer sind (vgl. Buddeberg 2012, S. 190f.), gibt es im Bereich der Mitwissenden eine Verzerrung nicht.

Bezogen auf die **Schulabschlüsse** der Mitwissenden zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Anteile der Mitwissenden mit niedrigem, mittlerem oder höherem Schulabschluss decken sich recht exakt mit den Anteilen des am Mikrozensus geeichten Samples. Auch hier gilt also: Betroffene haben weit überwiegend einen niedrigen oder sogar keinerlei Schulabschluss (vgl. Grotlüschen/Sondag 2012, S. 230f.). Mitwissende hingegen bilden mit ihren Abschlüssen recht genau den Hamburger Durchschnitt ab. Es kann also der Vermutung widersprochen werden, dass Probleme mit Literalität vor allem in bildungsfernen Milieus sichtbar werden. Auch die Vergleiche anhand der Parameter **höchster berufsqualifizierender Abschluss** und Erwerbssituation ergeben ein ähnliches Bild.

Etwas größere – aber nach wie vor geringe – Strukturunterschiede finden sich bei den Parametern **Migrationshintergrund**³ und **Alter**. Der Anteil von Personen mit einem Migrationshintergrund liegt unter den Mitwissenden mit 36,4 Prozent rund drei Prozentpunkte über dem Bevölkerungsanteil von 32,9 Prozent (laut amtlicher Statistik: 30 Prozent, vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2013). Diese insgesamt sehr geringe Abweichung widerlegt die Annahme, Mitwissen bestehe in besonders hohem Maße in durch Migration geprägten Bevölkerungsgruppen.

Die Gruppe der Mitwissenden ist insgesamt geringfügig jünger als der Schnitt der Bevölkerung. Dies zeigt sich am Vergleich der verschiedenen Altersgruppen (Tabelle 1), aber auch an den statistischen Kennwerten Mittelwert und Median (Tabelle 2).

3 In der leo.-Studie wurde als Unterscheidungsmerkmal nicht das Vorliegen eines Migrationshintergrundes, sondern die in der Kindheit erlernte Erstsprache zugrunde gelegt, da dieses Kriterium im Kontext einer literalitätsbezogenen Betrachtung entscheidend ist (vgl. Buddeberg/Riekmann 2012, S. 211). Da bei der Erhebung der Umfeldstudie die Frage der Erstsprache jedoch nur einem Teil des Samples gestellt wurde, nämlich denjenigen, die einen familiären Migrationshintergrund haben, wird in der Umfeldstudie anhand des Parameters Migrationshintergrund argumentiert. Das Vorliegen eines Migrationshintergrundes wurde dann festgestellt, wenn, wenn der/die Befragte selbst eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit hat oder im Ausland geboren wurde oder wenn ein Elternteil jemals eine andere Staatsangehörigkeit hatte oder hat bzw. im Ausland geboren wurde.

Unter den Mitwissenden sind die beiden Altersgruppen von 60 Jahren aufwärts unterrepräsentiert. Ein Erklärungsansatz hierfür ist das sukzessive Ausscheiden dieser Kohorten aus dem Erwerbsleben, so dass der Bereich beruflichen Mitwissens eine abnehmende Rolle spielt, ebenso wie eine mögliche insgesamt sinkende Zahl von sozialen Kontakten (vgl. Genuneit/Genuneit 2011, S. 47ff.).

Tabelle 2: Alter der Mitwissenden und der Bevölkerung ausgewiesen durch Mittelwerte und Mediane

	Mitwissende	Bevölkerung
Mittelwert	45,0 Jahre	47,6 Jahre
Median	44,0 Jahre	45,8 Jahre

N = 1.511 befragte Personen (Bevölkerung), davon 604 mitwissende Personen einschließlich Mitwissender, die die betroffene Person nur vom Hörensagen kennen.

4.2 Felder des Mitwissens⁴

In der Literatur, in der auf die „Vertrauenspersonen“ funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten Bezug genommen wird, werden zumeist Familie und Beruf sowie der Freundes- und Bekanntenkreis als Felder des Kontakts genannt (vgl. Egloff 1997; Nuissl 1999; Döbert/Hubertus 2000). Empirisch lässt sich nun beschreiben, in welchem Verhältnis diese Felder zahlenmäßig zueinander stehen. Das mit 38 Prozent am meisten genannte Feld des Mitwissens ist demnach der Freundes- und Bekanntenkreis (Tabelle 3). Von Mitwissen im beruflichen Kontext berichten 28 Prozent, von familialem Mitwissen 15 Prozent der Mitwissenden. Von – zumeist eher loseren – Kontakten in der Nachbarschaft wird von neun Prozent der Mitwissenden berichtet.

Bei der Betrachtung der Felder des Mitwissens wird ein genderspezifischer Unterschied deutlich. Männer berichten überdurchschnittlich häufig über Mitwissen im Freundes- und Bekanntenkreis. Frauen hingegen berichten überdurchschnittlich oft über familiales Mitwissen. Beim beruflichen Mitwissen hingegen unterscheiden sich die Anteile zwischen Männern und Frauen nicht nennenswert (vgl. Tabelle 3).

4 Bei der Differenzierung der Felder des Mitwissens ist zu beachten, dass die Befragten häufig mehr als eine betroffene Person kennen. Berichtet haben sie dann jeweils über eine Person, zu der sie besonders gut Auskunft geben konnten. Insofern haben wir es hier strenggenommen mit den „berichteten Feldern des Mitwissens“ zu tun.

Tabelle 3: Felder des Mitwissens nach Gender

	Frauen	Männer	Mitwissende insgesamt
aus der Familie	21,2 %	8,9 %	15,1 %
aus dem Beruf	26,1 %	29,6 %	27,9 %
aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis	32,5 %	44,3 %	38,4 %
aus der Nachbarschaft	8,8 %	8,6 %	8,7 %
aus der Schulzeit	4,9 %	2,9 %	3,9 %
sonstiges	3,2 %	3,6 %	3,4 %
vom Hörensagen	3,2 %	2,1 %	2,7 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %

N = 562 Mitwissende

Berufliches Mitwissen bedeutet häufig, aber nicht ausschließlich, dass die betroffene und die mitwissende Person im selben Unternehmen beschäftigt sind (*innerbetriebliches Mitwissen*), es kann aber in Form eines *professionellen Mitwissens* auch bedeuten, mit betroffenen Personen als Kund/inn/en, Klient/inn/en oder Patient/inn/en etc. in Kontakt zu kommen: Der Arzt bemerkt bei einer Patientin, dass sie geschriebene Informationen nicht versteht; die Mitarbeiterin im Jobcenter wird auf die mangelnde Schreibkompetenz eines Kunden aufmerksam oder die Leitung einer Kindertagesstätte stellt fest, dass die Eltern eines der Kinder kaum lesen und schreiben können. Dieses professionelle Mitwissen macht etwa ein Drittel des beruflichen Mitwissens aus.

Das innerbetriebliche Mitwissen deckt somit gut zwei Drittel des beruflichen Mitwissens ab. Nur selten handelt es sich dabei um Mitwissen „von unten nach oben“, also um Mitwissen über Vorgesetzte (6% des innerbetrieblichen Mitwissens). Zumeist besteht Mitwissen auf derselben Hierarchie-Ebene, also zwischen Kolleginnen und Kollegen (63%), gefolgt von Mitwissen von Vorgesetzten über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (19%) oder über Auszubildende (12%). Die herausragende Position des Mitwissens zwischen Kolleg/inn/en unterstreicht die Sinnhaftigkeit von Strategien, die auf die Sensibilisierung kollegialer Netzwerke abzielen. Es fehlt allerdings an Einbindung der Vorgesetzten.

In der Summe kennen 43 Prozent der Mitwissenden die Betroffenen aus der Familie oder dem Beruf. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Mitwissenden die Betroffenen aus anderen Kontexten kennen, vor allem aus dem Freundes- und Bekanntenkreis und der Nachbarschaft. Hierzu wurde präzisierend nachgefragt, wie der Kontakt zustande gekommen ist. Die Quellen des Kontakts erweisen sich dabei als überaus divers. So kennen die Mitwissenden die Personen, über die sie berichten (in abnehmender Häufigkeit)

- über Freunde und Bekannte,
- von Partys oder Feiern,
- aus der eigenen Schulzeit,
- aus der Nachbarschaft (auch Kiosk, Geschäft, Park, Frisör),

- aus einem Verein,
- über andere Familienmitglieder,
- durch den Kindergarten oder die Schule der Kinder,
- aus der Kneipe oder von Veranstaltungen,
- aus der Kirchengemeinde und dergleichen.

4.3 Mehrfaches oder einfaches Mitwissen

Mitwissende kennen mehrheitlich mehr als eine einzige betroffene Person mit (abgestuften) Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. So kennt ein Drittel der Mitwissenden eine einzige Person, bei der sie sicher von einer Auffälligkeit im Bereich der Literalität ausgehen, zwei Drittel kennen jedoch zwei oder mehr Personen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der bekannten betroffenen Personen, bei denen sich die mitwissende Person bei den Lese- und Schreibschwierigkeiten sicher ist

	Anzahl	Anteil
kennt eine Person	156	34,1 %
kennt zwei oder mehr Personen	77	16,9 %
kennt drei oder vier Personen	79	17,3 %
kennt fünf oder mehr Personen	145	31,7 %
	457	100 %

N = 457 mitwissende Personen, die sich bei den berichteten Fällen sicher sind, dass ein Problem beim Lesen und Schreiben vorliegt.

Dieses mehrfache Mitwissen ist im Kontext des beruflichen Mitwissens stärker ausgeprägt als in anderen Feldern, ein Ergebnis, das den Befunden der SAPfA-Studie (2014) ähnelt. Die SAPfA-Studie hat Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ausgewählten Branchen befragt, die gemäß der Ergebnisse der leo.-Studie anteilig besonders viele funktionale Analphabetinnen und Analphabeten beschäftigen (zu den überproportional betroffenen Berufsgruppen vgl. Grotluschen 2012, S. 145ff.). Demnach kennen die Mitwissenden in diesen Branchen mehrheitlich mehr als eine einzelne betroffene Person (vgl. Ehmig 2014, S. 13).

Zudem haben Betroffene häufig, das lässt sich nun empirisch untermauern, mehr als eine Person, die in die Situation eingeweiht ist. Drei Viertel der Mitwissenden wissen oder gehen davon aus, dass es eine oder zumeist sogar mehrere weitere mitwissende Personen gibt (Tabelle 5).

Tabelle 5: Vorhandensein und Anzahl weiterer Mitwissender

	Anzahl	Anteil
eine weitere Person weiß von dem Problem	30	5,4 %
mehrere weitere Personen wissen von dem Problem	349	62,3 %
vermutlich gibt es weitere Mitwissende	70	12,5 %
keine weiteren Mitwissenden	45	8,0 %
ich weiß nicht	66	11,8 %
	560	100 %

N = 560 mitwissende Personen

Das Vorhandensein mehrerer Mitwissender allein führt jedoch nicht zwangsläufig dazu, dass sich diese mitwissenden Personen auch über den Sachverhalt austauschen (Tabelle 6). Die Gründe hierfür lassen sich zwar quantitativ nicht exakt herausarbeiten, wohl aber bildet der Aspekt einen Ausgangspunkt zur Hypothesenbildung. Der Nicht-Austausch kann etwa der Tatsache geschuldet sein, dass sich die Mitwissenden untereinander nicht gut genug kennen, es kann aber auch an Formen der Tabuisierung liegen, die einen Austausch verhindern. Der Aspekt der Tabuisierung würde bedeuten, dass alle beteiligten Personen von dem Sachverhalt informiert sind, aber dennoch nicht darüber reden.

Tabelle 6: Austausch zwischen Mitwissenden

	Anzahl	Anteil
Mitwissende tauschen sich aus	163	43,1 %
kein Austausch zwischen den Mitwissenden	215	56,9 %
	378	100 %

N = 378 Mitwissende, die angeben, dass es außer ihnen selbst noch weitere Personen gibt, die die jeweils betroffene Person kennen.

Hierfür kann ein differenzierender Blick auf die Felder des Mitwissens hilfreich sein. So berichten mehr als 90 Prozent der Mitwissenden im familialen Kontext von weiteren Mitwissenden, nur 39 Prozent von ihnen jedoch tauschen sich mit diesen weiteren Mitwissenden aus. Paraphrasiert bedeutet das: In der Familie wissen zwar fast alle über die Situation Bescheid, trotzdem wird kaum darüber geredet. In dieser Lesart lässt sich eine Gültigkeit der Tabu-These zumindest bezogen auf die Familie behaupten. Mitwissende im familialen Kontext begründen die Tatsache, nicht das offene Gespräch zu suchen, überdurchschnittlich häufig damit, dass sie sich die Gesprächssituation als sehr unangenehm vorstellen, da ihr Gegenüber selbst deutlich macht, nicht über den Sachverhalt reden zu wollen oder da dieses Thema für die jeweilige Person selbst „absolut tabu“ sei.

Nach der Familie ist der berufliche Kontext derjenige Bereich mit dem höchsten Anteil mehrerer mitwissender Personen. Zwei Drittel der beruflich Mitwissenden (innerbetrieblich und professionell) wissen oder vermuten, dass mehrere Personen in die Situation eingeweiht sind. Und in der Hälfte der Fälle gibt es auch einen Austausch

über den Sachverhalt zwischen den Mitwissenden. Dies ist wiederum gut anschlussfähig an Befunde der SAPfA-Studie, die ebenfalls einen eher offenen und pragmatischen Umgang im betrieblichen Kontext beschreibt (vgl. Ehmig 2014, S. 19).

5. Wie handeln die Mitwissenden?

Im Kontext der Forschung zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten trifft man gelegentlich auf die implizite Annahme eines spezifischen – und wie zu zeigen sein wird übermäßig optimistischen – Verlaufsmusters. Wenn jemand jemanden kennt, der oder die Probleme beim Lesen und Schreiben hat, so die Annahme, wird er/sie mit dieser Person das Gespräch suchen (aus Wissen folgt Sprechen). Wird erst einmal darüber gesprochen, so wird es auch eine angemessene Form von Unterstützung geben (aus Sprechen folgt Handeln). Was die Unterstützung betrifft, so wird von mehreren Szenarien ausgegangen:

- pessimistische Variante: Die Mitwissenden nehmen Lese- und Schreibaufgaben weitgehend ab, ohne Impulse für Lernaktivitäten auszulösen. Sie verdecken damit das Problem und verstärken es mittelfristig möglicherweise sogar.
- optimistische Variante: Die Mitwissenden leisten Unterstützung, sie beziehen die Betroffenen in das Lesen und Schreiben aber mit ein. Es ergeben sich entweder informelle Lernsettings innerhalb der Mitwissens-Konstellation oder aber die Mitwissenden stellen Kontakt zur Weiterbildung her.

Im Rahmen dieses Verlaufs kommt es idealtypisch nur zu geringen Transmissionsverlusten (Abbildung 2). Fast alle, die etwas wissen, reden auch darüber, fast alle, die das Gespräch suchen, leisten anschließend Unterstützung.

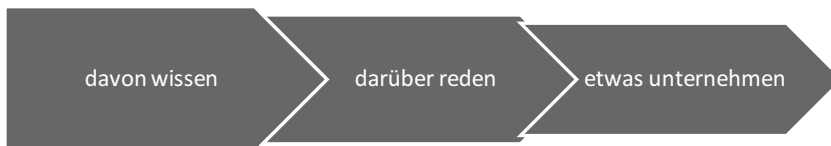


Abbildung 2: Idealtypischer Verlauf im Kontext Mitwissen

In der empirischen Überprüfung muss diese allzu optimistische Erwartung deutlich relativiert werden. Es sind jeweils nur Teilgruppen der Mitwissenden, die diesem idealtypischen Verlaufsmuster folgen. Aus dem Mitwissen folgt nicht zwingend, dass die Beteiligten auch das Gespräch über den Sachverhalt suchen. Und auch aus dem Sprechen folgt nicht zwingend eine Unterstützung (etwas unternehmen) (Abbildung 3). Die Ergebnisse zu den einzelnen Teilschritten des Verlaufsmusters werden im Folgenden diskutiert.

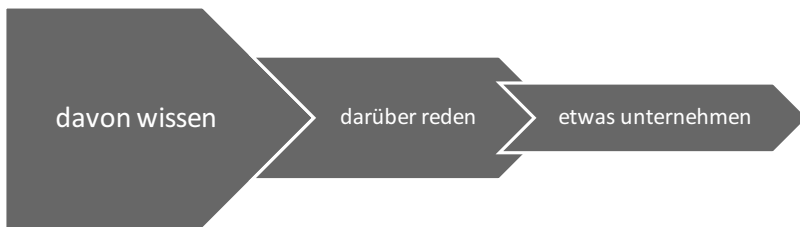


Abbildung 3: tatsächlicher Verlauf im Kontext Mitwissen

5.1 Mitwissen

Rund 40 Prozent der Erwachsenen in Hamburg kennen jemanden, bei dem sie sicher sind oder zumindest ahnen, dass die Person Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat. Ein geringer Anteil davon kennt die Person lediglich vom Hörensagen. Zum Teil kennen die Mitwissenden sogar mehr als eine betroffene Person. Was aber folgt daraus? Eine Erwartung, die sich an die Erforschung des Umfeldes richtet, ist die, dass sich über das Umfeld die potenziellen Lernenden indirekt adressieren lassen. Folgt aber aus dem Mitwissen auch sogleich das Gespräch über den Sachverhalt?

5.2 Thematisierung des Sachverhalts

In mindestens 61 Prozent der Mitwissens-Situationen herrscht eine mehr oder minder starke Offenheit zwischen Mitwissenden und Betroffenen. Entweder vertraut sich die betroffene Person der mitwissenden Person in Form eines partiellen Outings von sich aus an (vgl. Nienkemper/Bonna 2010, S. 217; Grotluschen/Nienkemper/Bonna 2014, S. 69) oder die Mitwissenden fragen nach, wenn sie die Vermutung haben, dass ein Problem bei Lese- und Schreibfähigkeiten vorliegt. Es gibt auch zahlreiche Situationen, in denen Mitwissende grundsätzlich davon ausgehen, dass die/der Betroffene von dem Mitwissen weiß („Das ist offensichtlich.“).

Trotz dieser insgesamt mehrheitlich prinzipiell offenen Situation gibt fast jede/r zweite Mitwissende (46,7%) an, mit der betroffenen Person nicht darüber zu sprechen. Rund 37 Prozent sprechen offen über die Situation, 12 Prozent tun dies eher indirekt. Das Wissen über die geringen Lese- und Schreibkompetenzen führt somit *nicht* zwangsläufig zum Reden darüber.

Als Begründung für dieses Nicht-Reden (Tabelle 7) wird besonders häufig geltend gemacht, dass das Verhältnis zwischen den beiden Personen die Kommunikation nicht nahelege („Unser Verhältnis bietet keinen Raum.“, „Es geht mich nichts an.“, „Ich kenne die Person zu wenig.“). Ein weiteres Begründungskonglomerat ist, dass die Mitwissenden ein Gespräch über das Problem entweder für sich selbst als sehr unangenehm einschätzen, oder aber ihrem Gegenüber unterstellen, nicht gesprächsbereit zu sein. Dass das Thema „absolut tabu“ sei, gibt zwar auch fast jeder Vierte

als Grund an, dies aber – wie gezeigt wurde – besonders häufig im familialen Kontext. Tabuisierung hat in der Breite offenbar nicht den Umfang, den man ihr gemeinhin unterstellt.

Tabelle 7: Gründe, nicht über das Problem zu sprechen,

Aus welchen Gründen sprechen Sie nicht darüber? (Mehrfachnennungen)	Anzahl	Anteil
Unser Verhältnis bietet keinen Raum, darüber zu sprechen.	153	58,3%
Ich finde, dass mich das nichts angeht.	142	53,9%
Es besteht nur ein loser Kontakt, ich kenne die Person kaum.	128	48,8%
Ich stelle mir so ein Gespräch unangenehm vor.	100	38,1%
Die Person macht deutlich, dass sie nicht darüber reden möchte.	82	31,1%
Dieses Thema ist für diese Person erfahrungsgemäß absolut tabu.	59	22,4%
Ich hätte das Gefühl, dann Verantwortung übernehmen zu müssen.	42	16,1%
Es gibt/Es gab dazu keinen Anlass.	10	3,7%
Betroffene/r selbst stuft die eigene Schriftsprache nicht als Problem ein	3	1,3%
Nichts davon	9	3,4%
Keine Angabe/weiß nicht	4	1,4%

N = 263 Mitwissende, die mit der betroffenen Person nicht über das Problem sprechen. Die Prozentwerte beziehen sich auf diese zahlenmäßige Basis, da Mehrfachnennungen vorgenommen werden konnten.

5.3 Unterstützung

Es stellt ein erwartungskonformes Ergebnis dar, dass das Sprechen über den Sachverhalt und Unterstützung grundsätzlich in einem positiven Zusammenhang stehen. Wer ein offenes Kommunikationsverhältnis hat, also offen über den Sachverhalt spricht, leistet gemeinhin auch meist eine wie auch immer geartete Form der Unterstützung (Abbildung 4, oberer Teil). Es kommt jedoch auch durchaus vor, dass zwar die Problematik ein Thema zwischen den beteiligten Personen ist, dass eine Unterstützung aber dennoch unterbleibt. Denkbare Gründe dafür sind zum Beispiel, dass die Problemlage vom Betroffenen als nicht zu gravierend betrachtet wird, oder dass die Mitwissenden befürchten, ihre Gegenüber durch Handlungsvorschläge zu kompromittieren.

Umgekehrt stellt sich die Situation weniger eindeutig dar: Wer als Mitwissende/r mit der betroffenen Person nicht über die Situation redet, leistet vergleichsweise häufig auch keine Unterstützung (58%). Aber auch in diesen Konstellationen ohne offenes oder zumindest indirektes Gespräch unterstützt jede/r Dritte die betroffenen Personen (Abbildung 4, unterer Teil). Dies weist auf einen pragmatischen Umgang mit der Situation hin, wie er sich als Ergebnis der qualitativen Teilstudie vor allem im beruflichen Kontext abzeichnet (vgl. den Beitrag von Wibke Riekman zur qualitativen Teilstudie in diesem Band) und wie er auch von der SAPfA-Studie her-

ausgearbeitet wurde. Dort nämlich geben die Mitwissenden im Kontext ausgewählter Branchen als wesentlichen Grund für die geleistete Unterstützung an, dass „die Arbeit gemacht werden“ müsse. Eine solche pragmatische Hilfestellung ist grundsätzlich auch denkbar und wahrscheinlich, ohne sich dem Sachverhalt im Gespräch anzunähern (vgl. Ehmig 2014, S. 27).

37 % der Mitwissenden sprechen offen darüber (205 Personen)		
↓	↓	↓
20 % haben noch nie beim Lesen und Schreiben unterstützt	8 % haben schon einmal beim Lesen und Schreiben unterstützt	73 % haben schon mehrfach beim Lesen und Schreiben unterstützt
47 % der Mitwissenden sprechen nicht darüber (263 Personen)		
↓	↓	↓
58 % haben noch nie beim Lesen und Schreiben unterstützt	10 % haben schon einmal beim Lesen und Schreiben unterstützt	32 % haben schon mehrfach beim Lesen und Schreiben unterstützt

Abbildung 4: Sprechen und Unterstützen

In der Summe überwiegen die Konstellationen, in denen durch die Mitwissenden Unterstützungsleistungen diverser Art erbracht werden, allerdings nur knapp. Insgesamt haben knapp 58 Prozent der Mitwissenden die Betroffenen bereits einmal oder zumeist mehrfach bei Lese- und Schreibanforderungen unterstützt. In der Gesamtschau unterstützen die Mitwissenden relativ selten. Allein zwei Drittel derjenigen, die schon mehr als einmal Unterstützung geleistet haben, tun dies maximal monatlich oder seltener (Tabelle 8).

Tabelle 8: Häufigkeit der Unterstützung

	Anzahl	Anteil
täglich/fast täglich	27	9,6 %
etwa wöchentlich	56	19,9 %
etwa einmal im Monat	63	22,4 %
Seltener	111	39,5 %
nicht mehr	24	8,5 %
	281	100,0 %

N = 281 mitwissende Personen, die die betroffene Person bereits mehr als einmal unterstützt haben

Die Häufigkeit dieser Unterstützung variiert allerdings sehr stark zwischen den Feldern des Mitwissens. Hier ist wiederum der Bereich des beruflichen Mitwissens hervorzuheben, in dem, vermutlich bedingt durch die bewirkte hohe Kontakthäufigkeit durch den Kolleginnen- bzw. Kollegen-Status, 45 Prozent der

Mitwissenden mindestens einmal pro Woche wenn nicht sogar täglich Unterstützung leisten. Auch in dieser Frage weisen die Ergebnisse der Umfeldstudie und der SAPfA-Studie deutliche Parallelen auf (vgl. Ehmig 2014, S. 28).

5.4 Scharnierfunktion – Hinweis auf Unterstützungsmöglichkeiten

Eine aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung zentrale Frage ist die, ob sich aus dem Wissen über die Situation und ggf. dem Sprechen über die Situation auch von den Mitwissenden bewusst intendierte Anstöße für Lernprozesse ergeben. Empirisch zeigt sich: Dies ist nur in etwa jeder dritten Konstellation der Fall (Tabelle 9). Dabei gibt es, auch neben dem Hinweis auf Lernmöglichkeiten in Form von Lese- und Schreibkursen, offensichtlich eine ganze Reihe von informellen Lernsettings, die sich aus der Analyse der qualitativen Studiendaten ergeben (vgl. den Beitrag von Wibke Riekman zur qualitativen Teilstudie in diesem Band).

Tabelle 9: Ermutigung, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern

	Anzahl	Anteil
Versucht, die betroffene Person zu ermutigen, die Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern	177	31,5 %
Versucht dies nicht	358	63,7 %
keine Angabe	27	4,8 %
	562	100,0 %

N = 562 mitwissende Personen

Ein nur sehr geringer Anteil der Mitwissenden jedoch weist auf die Möglichkeiten des Lernens im Kurs hin. Dies erstaunt auf den ersten Blick, da Mitwissende mehrheitlich wissen, dass es Kursangebote für Erwachsene zur nachholenden Grundbildung gibt. Mehr als 90 Prozent der Erwachsenen wissen demnach, dass es Kurse gibt, in denen Erwachsene das Lesen und Schreiben erlernen bzw. ihre Fertigkeiten verbessern können. Unter den Mitwissenden ist dieser Anteil sogar noch geringfügig höher. Folgt daraus jedoch, dass die Mitwissenden dieses Wissen in Form einer informellen Art von Beratung *en passant* auch weitergeben, dass sie also die erhoffte Scharnierfunktion übernehmen?

Tatsächlich weisen nur durchschnittliche 20 Prozent der Mitwissenden, die über Kursmöglichkeiten informiert sind, die Betroffenen auf diese Möglichkeit hin. In Abhängigkeit von der Art der Literalitätsprobleme variiert dieser Anteil jedoch. In denjenigen Fällen, in denen die Mitwissenden von gravierenden Lese- und Schreibschwierigkeiten ausgehen,⁵ empfiehlt jede/r Dritte (31 %), einen Kurs zu be-

5 Die Befragten des Hamburger Telefonsamples wurden, sofern sie über Mitwissen verfügten, gebeten, die Lese- und Schreibkompetenz der ihnen bekannten Person zu beschreiben. Dazu wurden die Items zur Selbsteinschätzung aus dem AlphaPanel eingesetzt (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 25). Insofern handelt es sich bei den in der Umfeldstudie vorgenommenen Differenzierungen nach den Kompetenzniveaus um Fremdzuschreibungen, die im Gegensatz zur empirischen Kompetenzmessung deutliche Unsicherheiten beinhalten und entsprechend zurückhaltend zu interpretieren sind.

suchen. Schätzen sie die Schwierigkeiten hingegen eher als geringer ein und beobachten eher fehlerhaftes Schreiben auch bei gebräuchlichem Wortschatz, so geben lediglich 15 Prozent eine Kursempfehlung. Dies kann Verschiedenes bedeuten: Es ist denkbar, dass die Literalitätsprobleme so gering sind, dass es den Mitwissenden als nicht angemessen erscheint, darauf mit einer Kursempfehlung zu reagieren. Eine zweite Variante ist aber ebenfalls denkbar. Die Mitwissenden sind durchaus der Meinung, eine professionelle Unterstützung in einer Kurssituation sei geboten, sie sind aber nicht darüber im Bilde, dass es auch für diesen Kompetenzstand angemessene Kursformate gibt. In diesem Falle würde die Annahme dominieren, dass es sich bei Lese- und Schreibkursen, wie sie von den Volkshochschulen und anderen Anbietern durchgeführt werden, im Wesentlichen um Alphabetisierungskurse handelt, in denen Lesen und Schreiben von Grund auf, also von der Buchstabenebene an, gelernt wird, eine Vermutung, die durch die Generalisierung von Ergebnissen der Teilnehmendenforschung durchaus unterstützt wird, etwa dass es sich bei den Betroffenen vorwiegend um Arbeitslose und um Personen ohne Schulabschluss handelt sowie um Personen, die allein leben und dadurch sozial isoliert sind. Eine weitere Annahme, die bezogen auf die Teilnehmenden an Kursen durchaus zutrifft, wie die Ergebnisse der Teilnehmendenforschung zeigen, ist die, dass sie überwiegend sehr geringe Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen (in der Diktion der leo.-Studie: Alpha-Levels 1 und 2), während die Gruppe der Adressatinnen und Adressaten mehrheitlich bis zur Satzebene relativ erfolgreich lesen und schreiben kann, und erst an der Ebene einfacher zusammenhängender Texte (Alpha-Level 3) scheitert. So wird die Annahme, dass Grundbildungsangebote im Bereich Lesen und Schreiben vor allem aus Alphabetisierungskursen im oben genannten Sinne bestehen, reproduziert (vgl. Grotlüschen/Nienkemper/Bonna 2014, S. 64 und im vorliegenden Band).

Aber selbst wenn die Mitwissenden gravierende Lese- und Schreibprobleme beobachten, so empfehlen zwei von drei Mitwissenden nicht, einen entsprechenden Kurs zu besuchen, obwohl sie von der Existenz von Kursen informiert sind. Wenn der Kursbesuch nicht empfohlen wird, dann dominieren zwei Gründe, warum dies nicht geschieht. Zum einen äußern die Mitwissenden, dass die betroffene Person die Situation für nicht wichtig genug ansieht. Dies dürfte aus der subjektiven Sicht der Betroffenen häufig auch zutreffen. Entsprechende Befunde der eingangs umrissenen Forschung zur Nichtteilnahme an Weiterbildung stützen diese Argumentation. Dennoch beschreibt dieser Sachverhalt einen kritischen Punkt. Wenn Mitwissende als Gatekeeper angesehen werden, die den Weg in die institutionalisierte Weiterbildung weisen können, so kann diese Argumentation („Die betroffene Person hält die Situation nicht für wichtig genug.“) auch als Exit-Argumentation genutzt werden, um sich selbst aus einer offenkundigen Handlungsproblematik zu befreien.

Die zweite Begründung, warum trotz Kurskenntnis und trotz der Annahme gravierender Probleme beim Lesen und Schreiben keine Kursteilnahme empfohlen wird, ist die, dass die Mitwissenden selbst zu wenig über diese Möglichkeiten wissen. Dies ist bemerkenswert, verdeutlicht es doch, dass Mitwissende offensichtlich mehrheitlich nur sehr allgemein über die Existenz von Kursen informiert sind, aber vermutlich nicht präzise genug, um sich im Detail mit Kursformaten und -niveaus, Kosten, Fördermöglichkeiten, Kursdauer und dergleichen wirklich auszukennen, und auf Basis dieser Kenntnis wirklich „beraten“ zu können.

6. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zeichnen hinsichtlich der Frage, ob sich im mitwissenden Umfeld der Schlüssel zur Erreichbarkeit funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten (aber auch von Erwachsenen mit weniger gravierenden Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben) finden lässt, ein ambivalentes Bild. Zunächst lässt sich in der Interpretation der unerwartet hohen Quote des Mitwissens von rund 40 Prozent bezogen auf die erwachsene Bevölkerung in Hamburg konstatieren, dass Literalitätsprobleme durchaus auffallen und wahrgenommen werden. Grundsätzlich, so die optimistische Lesart, bietet das Umfeld also ein erhebliches Potenzial für eine doppelte Adressierung (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2014).

Gleichzeitig lässt sich dieses Potenzial nicht auf einzelne gesellschaftliche Bereiche beschränken. Die zweite Alphabund-Förderperiode mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung wird zwar der Tatsache gerecht, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten mehrheitlich erwerbstätig sind (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 33ff.) und auch der Tatsache, dass es im betrieblichen Umfeld eine weitverbreitete Kenntnis von Kolleginnen und Kollegen mit Schwierigkeiten in der Schriftsprache gibt (vgl. Ehmig 2014, S. 13). Gleichzeitig aber bleiben in dieser Perspektive Betroffene außen vor, die nicht über die Erwerbstätigkeit in Netzwerkbeziehungen eingebunden sind, etwa die Gruppe der „häuslichen“ funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (überwiegend weiblich), die bereits im Kontext der leo.-Studie als eine Gruppe herausgearbeitet werden konnte, die in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt ist, von Weiterbildung abgekoppelt zu werden (vgl. Buddeberg 2012, S. 204f.). Die empirischen Befunde der Umfeldstudie legen es ebenfalls nahe, von sehr diversen Quellen des Mitwissens auszugehen, die neben dem Beruf auch die Felder Familie, Freundes- und Bekanntenkreis oder Nachbarschaft umfassen. Mitwissende sind zudem nicht in bestimmten Milieus zu suchen, sollten sie als doppelte Adressatinnen und Adressaten in den Fokus der Erwachsenenbildung geraten. Vielmehr zeigt die Empirie, dass in allen Gesellschaftsbereichen Wissen über Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten existiert.

Diesen grundsätzlich positiv anmutenden Schlussfolgerungen über das Potenzial des mitwissenden Umfelds, als Scharnier zwischen Betroffenen und der Erwachsenenbildung zu fungieren, ist eine deutliche Einschränkung zur Seite zu stellen. Wie gezeigt werden konnte, wird das Potenzial des mitwissenden Umfelds zu informeller Bildungsberatung nur sehr ansatzweise ausgeschöpft. Es existiert eben nicht die erhoffte verlustarme Sequenz von Wissen über Gespräche und Ermutigung zum Lernen. Aus Wissen resultiert nicht zwingend das Sprechen über die Situation und aus dem Sprechen darüber folgt ebenso wenig zwingend Unterstützung und Ermutigung.

Ein besonders gewichtiger Grund hierfür scheint zu sein, dass das Wissen über Möglichkeiten der nachholenden Grundbildung für Erwachsene zu lückenhaft ist, um fundierte und sachgerechte Empfehlungen über Lernmöglichkeiten zu geben. Es scheint nicht auszureichen, allgemein über die Existenz von Lese- und Schreibkursen aufzuklären. Vielmehr scheint es geboten, in Informationskampagnen recht präzises Wissen über Kursformate, Kursniveaus, Anzahl von Unterrichtsstunden und

Finanzierungsmöglichkeiten zu vermitteln und zwar gleichermaßen mit Blick auf die Betroffenen selbst wie auch auf potenzielle doppelte Adressatinnen und Adressaten in deren persönlichen Umfeld.

7. Literatur

- Beder, Hal (1990): Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. In: *Adult Education Quarterly* 40, H. 4, S. 207–218.
- Bilger, Frauke (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Grotlüschen, Anke und Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann, S. 54–275.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten.* Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung.* Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann, S. 187–209.
- Buddeberg, Klaus; Riekman, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann, S. 210–225.
- Denzin, Norman K. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods.* New York [u. a.].
- Department for Business, Innovation a. S. (2011): *2011 Skills for Life Survey: Headline findings.* London.
- Döbert, Marion; Hubertus, Peter (Hrsg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland.* Münster [u. a.]: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung. Klett.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“.* Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, Simone (2014): *Berufliches Umfeld funktionaler Analphabeten. Ergebnisse der SAPfA-Studie.* online verfügbar unter: www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1354. Stand: 18.03.2015.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht.* Bielefeld.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2014): *Triangulation als Rahmen für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung.* In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen. 10 Jahre Berliner Methodentreffen.* Wiesbaden: Springer, S. 185–191.
- Genuneit, Jürgen; Genuneit, Annerose (2011): *Analphabetismus im Alter.* In: Bothe, Joachim (Hrsg.): *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft.* Münster: Waxmann, S. 43–61.

- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 135–165.
- Grotlüschen, Anke; Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmersforschung. In: Ebner von Eschenbach, Malte; Günther, Stephanie; Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 60–72.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 13–53.
- Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung 64, H. 2, S. 116–124.
- Grotlüschen, Anke; Sondag, Christoph (2012): Literalität, Schulerleben und Schulabschluss. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 227–253.
- Johnson, Robert B.; Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. In: EDUCATIONAL RESEARCHER 33, H. 7, S. 14–26.
- Jonas, Nicolas (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. online verfügbar unter: www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf. Stand: 18.03.2015.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2000/2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg; Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 299–308.
- Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Helmschrott, Susanne u. a. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 77–125.
- Mathison, Sandra (1988): Why Triangulate? In: EDUCATIONAL RESEARCHER 17, H. 2, S. 13–17.
- Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 35, H. 3, S. 53–77.
- Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabetinnen. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 212–220.
- Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, Bodo; Jäger, Georg (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550–567.
- Popp, Carina; Sanders, Anne (2011): Subjektbezogene Lern- und Teilbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 47–64.
- Putnam, Robert D. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, Birte; Grotlüschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch.* Münster: Waxmann, S. 89–99.
- Rosenblatt, Bernhard von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In: *Alfa-Forum*, H. 79, S. 10–13.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel).* Bonn: Deutscher Volkshochschulverband e.V.
- Schmidt, Bernhard (2009): *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive.* 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaft. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/466119971>.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2012.* Hamburg.
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Panyr, Sylva (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27, H. 3, S. 48–56.