

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

20. Jahrgang 2015 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Löffler, Cordula: *Leichte Sprache als
Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe
funktionaler Analphabeten.* In: *Didaktik
Deutsch.* Jg. 20. H. 38. S. 17-23.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. URL: www.leichte-sprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf. Abgerufen am 7.2.2015.
- NZZ 2014 = „Schlimmer als Realsatire“. Interview mit Rainer Bremer. In: Neue Zürcher Zeitung (8.9.2014). <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/schlimmer-als-realsatire-1.18378993>. Abgerufen am 12.2.2015.
- Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Berlin/New York: de Gruyter. S. 2227-2241.
- Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 64. Jg. H. 9-11/2014. S. 3-6.
- Theunissen, Georg/Schwalb, Helmut (2012): Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: dies. (Hg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Stuttgart, 11-38.
- Wiese, Heike (2014): Voices of linguistic outrage. Standard language constructs and the discourse on new urban dialects. In: Working Papers in Urban Language and Literacies, Paper 120. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP120-Wiese-2014-Voices-of-Linguistic-Outrage.pdf>. Abgerufen am 12.2.2015.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Bettina M. Bock, Universität Halle-Wittenberg, Institut für Germanistik, Luisenstraße 2, D-06099 Halle (Saale)

bettina.bock@germanistik.uni-halle.de

Cordula Löffler

LEICHTE SPRACHE ALS CHANCE ZUR GESELLSCHAFTLICHEN TEILHABE FUNKTIONALER ANALPHABETEN

Nach ihrer Definition (Netzwerk Leichte Sprache 2013) richtet sich Leichte Sprache an Menschen mit Lernschwierigkeiten, mit unzureichenden Deutschkenntnissen, mit Demenzerkrankungen und an Menschen mit unzureichender Lesekompetenz. In diesem Beitrag zur Debatte wird vor allem die letztgenannte Gruppe in den Blick genommen, insbesondere funktionale Analphabeten.

1 Funktionaler Analphabetismus

Funktionaler Analphabetismus wird nicht einheitlich definiert, die meisten Definitionen gehen von einer Diskrepanz zwischen den individuellen schriftsprachlichen Fähigkeiten und den gesellschaftlichen Anforderungen aus (Döbert/Hubertus 2000: 20-22). Dabei geht es weniger um das tatsächlich vorhandene Maß an Fähig-

keiten, sondern vielmehr um die subjektive Wahrnehmung der Fähigkeiten durch das Individuum selbst, also die Frage, ob die Person die eigenen Fähigkeiten bzgl. einer aktuellen Anforderung für ausreichend hält oder nicht. Funktionale Analphabeten sind Menschen, die die Funktion der Schrift nicht nutzen, weil sie ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten als zu gering erachten. Jemand, der davon ausgeht, dass ein Text für ihn zu schwierig ist, wird diesen Text nicht lesen. Jemand, der davon ausgeht, dass er am Fahrkartenautomaten scheitern wird, wird ihn meiden. Menschen, die fehlerhaft lesen und schreiben, fürchten die Entdeckung ihrer Schwäche durch Menschen ihres Umfeldes – unabhängig von der Anzahl der Fehler. Mit der Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungen aus Angst vor der Enttarnung ist die Gefahr verbunden, dass die ohnehin mäßigen Fähigkeiten mittelfristig verloren gehen.

Bis 2011 konnte die Anzahl funktionaler Analphabeten nur geschätzt werden. Empirische Untersuchungen sind schwierig, da Betroffene ihre unzureichenden Schriftkenntnissen so gut wie möglich verbergen. Um dieses Problem zu umgehen, knüpfte die „leo. – Level-One Studie“ (Grotlüschen/Rieckmann 2012, gefördert vom BMBF) die Überprüfung von Lese- und Schreibkenntnissen an eine Haushaltsbefragung zu einem anderen Thema. Die Studie verfolgte das Ziel, vor allem den unteren Fähigkeitsbereich (*Level One*) mit Hilfe kleinschrittiger Levels auszudifferenzieren (Hartig/Rieckmann 2012: 110). Innerhalb der repräsentativen Gesamtstichprobe (n = 8.436, Alter 18-64 Jahre) befinden sich

- 0,6 % auf Alpha-Level 1 (lesen/schreiben gelingt maximal auf Buchstabenebene),
- 3,9 % auf Alpha-Level 2 (lesen/schreiben von Wörtern),
- 10,0 % auf Alpha-Level 3 (lesen/schreiben von Sätzen) und
- 25,9 % auf Alpha-Level 4, d. h. sie können (kurze) Texte lesen und schreiben, allerdings auch bei gebräuchlichen Wörtern fehlerhaft (Grotlüschen et al. 2012: 23).

An der Studie nahmen ausschließlich Personen teil, deren mündliche Fähigkeiten in der deutschen Sprache für die Befragung und den Kompetenztest ausreichten.

Nach Definition der leo.-Studie gilt als Analphabet, wer sich auf Alpha-Level 1 oder 2 befindet. Menschen, die sich maximal auf Alpha-Level 3 bewegen, werden als funktionale Analphabeten eingestuft (Grotlüschen et al. 2012: 19). Rechnet man diese insgesamt 14,5 % auf die deutsche Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter hoch, ergibt sich die Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten, 58,1 % von ihnen sprechen Deutsch als Erstsprache (Grotlüschen et al. 2012: 27). Davon befinden sich 9,9 % auf Alpha-Level 1-3 und 24,4 % auf Alpha-Level 4 (Grotlüschen et al. 2012: 27). Von den Probanden mit Deutsch als Erstsprache können also trotz Schulpflicht und Deutschunterricht 34,3 % maximal einfache Texte lesen und schreiben.

Erfasst wurden auch die Schulabschlüsse der Probanden: 19,3 % der funktionalen Analphabeten (Alpha-Level 1-3) haben keinen Schulabschluss, während 47,7 % einen unteren Bildungsabschluss vorweisen können (Grotlüschen et al. 2012: 29).

Im Jahr 2012 nahm Deutschland erstmals an PIAAC, dem *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* der OECD teil. In PIAAC wurden Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen sowie technologiebasierte Problemlösekompetenzen bei Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren in mehr als 20 Ländern gemessen (Rammstedt 2013: 9). Die Ergebnisse der PIAAC-Studie wirken auf den ersten Blick weniger besorgniserregend als die der leo.-Studie, allerdings differenziert die PIAAC-Studie im unteren Kompetenzbereich weniger genau. Der Lesekompetenztest zeigt, dass sich 14,2 % der Proband/inn/en der PIAAC-Studie auf Kompetenzstufe I befinden. Auf dieser Kompetenzstufe muss jeweils eine einzelne Information in einem relativ kurzen digitalen oder gedruckten kontinuierlichen, nicht kontinuierlichen oder gemischtem Text aufgefunden werden. Diese Information ist entweder identisch oder bedeutungsgleich mit der Angabe in der Aufgabenstellung (Zabal et al. 2013: 37). 3,3 % der Stichprobe befinden sich unterhalb von Kompetenzstufe I.

Nun stellt sich die Frage, ob funktionale Analphabeten eine Zielgruppe der Leichten Sprache darstellen. Menschen, die gemäß der leo.-Studie als funktionale Analphabeten einzustufen sind, also maximal Sätze lesen und schreiben können, sind auch mit Texten in Leichter Sprache weitestgehend überfordert. Vom Schwierigkeitsgrad angemessen sind die Texte eher für die 25,9 % der Gesamtstichprobe, die auf Alpha-Level 4 eingestuft wurden, denn für komplexere Texte reichen deren Lesefähigkeiten kaum aus. Aufgrund der hohen Anzahl funktionaler Analphabeten besteht ohne Zweifel die Notwendigkeit, über Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen nachzudenken. Eine Konsequenz ist, verstärkt an der Prävention zu arbeiten. Die andere Konsequenz ist, den Menschen mit unzureichenden Schriftkompetenzen Wege zu eröffnen, trotz dieser Einschränkung am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Es ist unbestritten, dass die Prävention von Analphabetismus ein wichtiges Ziel ist und unser Bildungssystem Sorge tragen muss, dass Schulabgänger über eine hinreichende Schriftkompetenz verfügen. Wenn wir das Bildungssystem dahingehend verändern können, dass alle Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Unterstützung notwendige Kompetenzen erwerben können, dürfen wir wohlgestimmt in die Zukunft blicken. Doch auch die zukünftig gelingende Prävention erreicht die bereits vorhandenen funktionalen Analphabeten nicht.

2 Leichte Sprache als Unterstützungssystem bei funktionalem Analphabetismus?

An dieser Stelle sollen die Folgen des funktionalen Analphabetismus für die Betroffenen kurz aufgefächert werden (Löffler 2014). Wie bereits angedeutet haben Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten große Angst davor, dass Personen ihres privaten und beruflichen Umfeldes die Schwäche entdecken könnten. Sie

versuchen daher alltägliche Erwartungen, die an private Kontakte geknüpft sind, wie eine SMS oder E-Mail, zu umgehen – bis hin zum Kontaktabbruch. In den meisten Fällen gibt es eine oder wenige vertraute Personen, die auch bei den persönlichen Belangen wie Geldangelegenheiten, Vertragsabschlüssen und persönlicher Korrespondenz unterstützen. Je geringer die Schriftkenntnisse, desto größer die Abhängigkeit. Die beruflichen Möglichkeiten sind auf Arbeitsplätze begrenzt, die auf geringe schriftsprachliche Anforderungen beschränkt sind. Solche Arbeitsplätze gibt es häufig in Branchen mit hoher Personalfluktuation. Von den Probanden, die in der leo.-Studie als funktionale Analphabeten eingestuft werden, sind 56,9 % erwerbstätig (Grotlüschen 2012: 141). Von den Arbeitern, die in der leo.-Studie als funktionale Analphabeten eingestuft werden, sind 37,2 % ungelernt und 32,8 % angelernt; Facharbeiter sind 29,5 % von ihnen (Grotlüschen 2012: 145). Betrachtet man die besonders betroffenen Berufsgruppen, so zeigt sich, dass vor allem im Baugewerbe, im Transportgewerbe oder als Reinigungskräfte Tätige von funktionalem Analphabetismus betroffen sind (Grotlüschen 2012: 140).

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, als Erwachsener Lesen und Schreiben in einem Alphabetisierungskurs zu lernen; die meisten Kurse dieser Art werden an Volkshochschulen angeboten. Doch diese Kurse werden nur von einem kleinen Teil der Betroffenen besucht. Für die Kurse an Volkshochschulen gehen von Rosenblatt und Bilger (2011: 53) von jährlich 11.500 Lernenden aus. Höhere Teilnehmerzahlen wären einerseits wünschenswert, andererseits verursachen die Kurse Kosten, die von den Kommunen getragen werden müssen. Vielen Kommunen fehlt die finanzielle Möglichkeit, ein breites Kursangebot zur Verfügung zu stellen. Zwar stehen aktuell Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds zur Verfügung, mit einem flächendeckenden und dauerhaften Alphabetisierungsangebot ist für die nächsten Jahre jedoch nicht zu rechnen.

3 Jugendliche ohne Schulabschluss

Berufsschullehrer klagen, dass ihre Schüler/innen nicht in der Lage sind, die vorgesehenen Fachbücher zu lesen. Dies gilt insbesondere für Schüler/innen im Berufsvorbereitungsjahr, die meist eine Sonderschule oder Hauptschule besucht und zum Teil keinen Schulabschluss haben. Eine intensive Förderung während der Berufsschulzeit – für die Berufsschullehrkräfte nicht ausgebildet sind – könnte die Lese- und Schreibkompetenz verbessern, die Texte in den Fachbüchern dürften aber für die lernschwachen Schüler/innen weiterhin zu schwierig sein. Vereinfachte Texte resp. Fachtexte in Leichter Sprache wären ein Weg, den Schülerinnen und Schülern eine Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und somit eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Für die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen zeigt das AlphaPanel (von Rosenblatt/Bilger 2011: 19), dass lediglich 37 % irgendeine Art berufliche Ausbildung zumindest begonnen haben. Davon haben 40 % den Abschluss nicht geschafft. Somit verfügt nur etwa ein Viertel über eine abgeschlossene berufliche Ausbildung. Werden von diesem Anteil die berufsvorbereitenden Maßnahmen abgezogen und nur die anerkannten Ausbildungsabschlüsse gezählt, haben

nur 16 % der Alphabetisierungskursteilnehmer/innen einen Berufsabschluss. Gesellschaftliche Teilhabe gelingt unter anderem über Anerkennung, die durch Berufstätigkeit und finanziellen Verdienst erfolgt. Damit Jugendliche eine Chance auf Teilhabe erhalten, müssen alle Mittel und Wege genutzt werden, ihnen u. a. Schriftkompetenz zu vermitteln und Hilfsmittel für die erfolgreiche Berufsausbildung zur Verfügung zu stellen.

4 Grenzen und Schwachstellen des Konzepts *Leichte Sprache*

Lese- und Schreibschwierigkeiten bei einzelnen zu akzeptieren, heißt nicht, einen allgemeinen Verfall der Lese- und Schreibkompetenzen zu befördern oder zu tolerieren. Ziel ist nicht die allgemeine Absenkung des Niveaus. Es geht vielmehr um die Akzeptanz der Tatsache, dass es Menschen mit wie auch immer begründeten Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb gibt, die eine spezielle Förderung benötigen und trotzdem in Einzelfällen nicht über ein relativ geringes Fähigkeitsniveau hinauskommen. Damit auch bei niedrigem Fähigkeitsniveau ein selbstbestimmtes Leben möglich wird, weil z. B. Amtsgeschäfte selbständig erledigt werden können, sollten vor allem an Behörden Informationstexte in Leichter Sprache zur Verfügung stehen. Auch erwachsene Teilnehmer/innen von Alphabetisierungskursen nennen als Beweggrund für den Kursbesuch u. a. den Wunsch, persönliche Belange selbständig regeln zu können (von Rosenblatt/Bilger 2011: 46f.). Daneben ist es ihr Anliegen, Briefe schreiben sowie Bücher und Zeitschriften lesen zu können (ebd.).

Aus meiner Sicht sollte sich die Übertragung von Texten in Leichte Sprache auf Gebrauchstexte beschränken. Eine Übertragung literarischer Texte in Leichte Sprache ist nicht sinnvoll, weil den Werken das Wesentliche verloren geht. Das liegt nach meiner Erfahrung auch nicht im Interesse der Betroffenen. Wenn sich jemand zum Ziel gesetzt hat, irgendwann Goethes Faust zu lesen, möchte er Goethes Faust lesen und nicht einen vereinfachten Text zu Goethes Faust. Dagegen geht Unterhaltungsliteratur, die leicht zu rezipieren ist, auf den Lesebedarf der Zielgruppe ein: Für Jugendliche und Erwachsene mit Leseschwierigkeiten gibt es seit vielen Jahren leicht zu lesende Bücher, die sich an der Lebenswelt der Betroffenen orientieren und deren Leseinteressen berücksichtigen (<http://www.alphabetisierung.de/shop/produkte/leicht-lesbare-texte.html>). Ein gutes Beispiel ist die Reihe „Das Kreuz mit der Schrift“, die an eine Fernsehserie anknüpft und kurze Romane zu den Personen dieser Serie liefert. Leicht zu lesende Bücher sind jedoch keine Bücher in Leichter Sprache. Ziel der leicht zu lesenden Bücher ist die Förderung von Lesemotivation und die Förderung von Lesekompetenz. Die Bücher werden auch im Förderunterricht mit Leseschwachen und in der Alphabetisierung eingesetzt. Hier geht es darum, Lesematerial anzubieten, das dem aktuellen Kompetenzniveau entspricht. Eine Erhöhung dieses Kompetenzniveaus ist jedoch immer intendiert. Daher wird z. B. nicht grundsätzlich auf schwierige oder lange Wörter verzichtet. Im Gegensatz zur Leichten Sprache, die auf Satzgefüge verzichtet, gibt es in leicht zu lesender Literatur Haupt- und Nebensätze. Hier gilt die Regel, dass die Konjunktion in derselben Zeile steht wie der Hauptsatz, der Zeilenumbruch folgt nach der Konjunktion, um

den Leseprozess aufrecht zu erhalten (Genuneit 1998). Auch „XXX – Die ABC-Zeitung“ (<http://abc-projekt.de/abc-zeitung/>) orientiert sich nicht an den Regeln für Leichte Sprache. Sie erscheint seit 2008 fünfmal pro Jahr, ist ausschließlich online als pdf-Dokument erhältlich und wird komplett von Personen ihres Adressatenkreises geschrieben. Doch warum sind Texte, die in der Alphabetisierungspraxis entstehen und genutzt werden, nicht in leichter Sprache geschrieben? Ein Grund wurde bereits angesprochen: Das Niveau der Texte muss für die Leser/innen zwar angemessen sein, aber andererseits auch eine Kompetenzsteigerung herausfordern. Die Lesekompetenz soll ja nicht auf dem vorhandenen Niveau bleiben, sondern weiter ausgebaut werden. Mit der Lesekompetenz kann sich auch die Sprachkompetenz weiterentwickeln, was wiederum die Fähigkeit, komplexere Zusammenhänge zu durchdringen, weiter fördert. Leichte Sprache scheint einer Kompetenzsteigerung – gewollt oder nicht – eher entgegenzuwirken. Wenn Texte, die in Leichter Sprache verfasst sind, inhaltlich schlicht wirken, sind sie nicht ansprechend. Es ist eine Gratwanderung, leicht verständlich, aber nicht simpel zu schreiben. Die Texte dürfen nicht dumm, vor allem nicht verdummend wirken, sonst stoßen sie beim Adressatenkreis nicht auf Akzeptanz. Im Regelwerk für Leichte Sprache findet sich folgender, mit „gut“ bewerteter Beispieltext:

Herr Meier hatte einen schweren Unfall.

Jetzt lernt er einen anderen Beruf.

Das schwere Wort dafür ist:

berufliche Rehabilitation. (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 5)

Die Formulierung „das schwere Wort dafür ist“ ist für Erwachsene völlig unangemessen, hier werden die Leser/innen entwertet. Für Kinder gibt es „Die Sendung mit der Maus“. Dort gelingt es, nicht nur für Kinder spannende Inhalte in einer einfachen, aber dennoch dem Thema fachlich angemessenen Sprache verständlich und sehr ansprechend zu vermitteln. Dies müsste Texten in Leichter Sprache auch gelingen, denn so würden sie die Lesemotivation erhöhen und ihre Leserschaft ernst nehmen. Eine weitere Regel der Leichten Sprache ist die Vermeidung langer Wörter, stattdessen sollen Bindestrichkonstruktionen genutzt werden. Bei langen Komposita, die selten vorkommen, ist das sinnvoll, aber nicht bei Wörtern wie „Arbeits-Gruppe“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 5). Damit wiederkehrende Wörter gespeichert werden, müssen sie immer in (annähernd) derselben Form auftauchen. Schreibungen wie „Arbeits-Gruppe“, „Fach-Wörter“ oder „Fremd-Wörter“ irritieren mehr als sie helfen.

In der Alphabetisierungspraxis haben sich Regeln für leicht zu lesende Texte durchgesetzt (Genuneit 1998), die aus meiner Sicht in das Regelwerk für Leichte Sprache stärker Eingang finden müssen, damit die Leser sich ernst genommen und im positiven Sinne herausgefordert fühlen.

Literatur

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Herausgegeben vom Bundesverband Alphabetisierung e. V. Stuttgart.

- Genuneit, Jürgen (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (Hg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann. S. 151-163.
- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen Anke; Riekman Wiebke (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann. S. 137-165.
- Grotlüschen, Anke/Riekman, Wiebke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke/Riekman, Wiebke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen Anke; Riekman Wiebke (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann. S. 13-53.
- Hartig, Johannes/Riekman, Wiebke (2012): Bestimmung der Level-Grenzen in der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, Anke; Riekman, Wiebke (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann. S. 106-121.
- Löffler, Cordula (2014): Lerntherapie zur Prävention von funktionalem Analphabetismus. In: Lernen und Lernstörungen, Vol. 3, Nr. 4. S. 269-279.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. Verfügbar unter: <http://leichtesprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf>. Abgerufen am 23.01.2015.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Regeln für Leichte Sprache. <http://leichtesprache.org/>. Abgerufen am 28. 1. 2015; http://leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf. Abgerufen am 21. 2. 2015.
- Rammstedt, Beatrice (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Unter Mitwirkung von Ackermann, Daniela/Helmschrott, Susanne/Klaukien, Anja/Maehler, Débora B./Martin, Silke/Massing, Natascha/Zabal, Anouk. Münster: Waxmann.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha Panel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband. Bonn.
- Zabal, Anouk/Martin, Silke/Klaukien, Anja/Rammstedt, Beatrice/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, Beatrice (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31-76.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Cordula Löffler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Deutsch, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

loeffler@ph-weingarten.de